

Refletindo sobre a prática de ensino supervisionada no 1.º
e 2.º Ciclo do Ensino Básico: O impacto de estratégias
diferenciadas no domínio da escrita e da gramática numa
turma do 6.º ano de escolaridade no ensino do Português
do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Rita Gomes Botequim

Trabalho realizado sob a orientação:
Professora Doutora Maria Gorete Costa Marques

Leiria, novembro de 2021
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e
Geografia de Portugal no 2.º CEB
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Às vezes, as mentes mais brilhantes e inteligentes,
não brilham em testes padronizados
porque elas não têm mentes padronizadas”
(Diane Ravitch, 2011)

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada

Professora Doutora Catarina Mangas – Professora Supervisora da Prática Pedagógica do 1.º CEB I e II.

Professora Doutora Maria Gorete Marques – Professora Supervisora da Prática Pedagógica do 2.º CEB na disciplina de Português.

Professora Doutora Alda Mourão – Professora Supervisora da Prática Pedagógica do 2.º CEB na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Agradecimentos

Aos meus pais, **Olga** e **Nuno**, pela força incondicional e motivação ao longo de toda a minha vida. Obrigada por nunca me terem deixado desistir deste sonho e por fazerem de mim a pessoa que sou hoje!

À **Professora Doutora Gorete Marques**, por toda a ajuda, apoio incansável, paciência que teve comigo e pelas aprendizagens com ela realizadas!

À **Sofia Marques**, a minha companheira nesta jornada, que se tornou num apoio incondicional e com quem tive a oportunidade de desenvolver inúmeras aprendizagens pessoais e profissionais. Obrigada pela paciência e o auxílio!

À **Carolina Marques**, a minha companheira académica, por todos os momentos partilhados, por todas as conquistas e obstáculos superados!

A todos os **professores da ESECS**, pelas aprendizagens desenvolvidas ao longo do meu percurso académico.

Aos **professores cooperantes**, por me receberem de braços abertos nas suas salas, e **a todos os alunos** com quem tive a oportunidade de partilhar experiências, um agradecimento especial, pelos momentos e aprendizagens realizadas ao longo deste percurso.

A todos os restantes, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo abordar duas grandes partes complementares no meu percurso profissional: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na primeira parte, que contempla uma dimensão reflexiva, realiza-se uma viagem pelas principais aprendizagens e pelos desafios mais significativos em contexto de Prática Pedagógica do 1.º CEB e Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. Nesse sentido, ao longo desta secção, apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada sobre as aprendizagens e progressos, que possibilitaram um desenvolvimento ao nível profissional e pessoal, enquanto futura professora.

Na segunda parte do relatório, que congrega a dimensão investigativa, desenvolve-se um ensaio investigativo sobre a Pedagogia Diferenciada, no âmbito do Português, em concreto no domínio da escrita e da gramática. Centra-se este trabalho na utilização de diversas estratégias diferenciadas para a obtenção de resultados positivos face à competência ortográfica e a alguns conteúdos gramaticais estudados numa turma do 6.º ano de escolaridade. Os resultados indicam que as estratégias diferenciadas contribuíram para os resultados positivos no domínio da escrita, mostrando que os alunos evidenciaram progresso ao nível da ortografia. No que concerne à gramática, com a estratégia diferenciada utilizada, em termos gerais, os alunos evidenciaram algumas dificuldades em colmatar as suas dificuldades.

Palavras-Chave:

Pedagogia Diferenciada, Ortografia, Escrita, Gramática.

Abstract

The present report, carried out in the scope of the master's degree in Primary School Teaching and Portuguese, History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, is divided in two great complementary parts: the reflective dimension and the investigative dimension.

In the first part, which includes a reflective dimension, a journey is made by recalling the significant learning and challenges I experienced in the context of Pedagogical Practice in 1st Basic School and Portuguese, History and Geography of Portugal in 2nd Basic School. In this sense, throughout this section it is presented a critical and reasoned reflection of the learning and progress during practice, which allowed me to develop at the professional and personal level, as a future teacher.

The second part of the report brings together the investigative dimension, where there is an investigative essay on Differentiated Pedagogy. This one, in the context of Portuguese, specifically the domain of writing and grammar, is related to the use of several differentiated strategies to obtain positive results regarding spelling competence and some grammatical contents in a sixth-grade class. The results indicate that the differentiated strategies contributed to the positive results in the field of writing, showing that the students made progress at the spelling level. In what concerns grammar, with the differentiated strategies used, the students showed some difficulties in overcoming their difficulties.

Keywords:

Differentiated Pedagogy, Spelling, Writing, Grammar.

Índice Geral

<i>Agradecimentos</i>	<i>iii</i>
<i>Resumo</i>	<i>iv</i>
<i>Abstract</i>	<i>v</i>
<i>Índice Geral</i>	<i>vi</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>viii</i>
<i>Índice de Tabelas</i>	<i>ix</i>
<i>Índice de Gráficos</i>	<i>x</i>
<i>Abreviaturas</i>	<i>xi</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>Parte I – Dimensão Reflexiva</i>	<i>2</i>
1. Passagem pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	3
1.1. <i>O quaterno da prática docente: Observação, Planificação, Intervenção, Reflexão</i>	3
1.2. <i>À procura das atividades práticas</i>	10
1.3. <i>Do ensino presencial ao ensino a distância em 1.º CEB</i>	15
1.4. <i>Considerações finais</i>	17
2. Passagem pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
2.1. <i>Ensino do Português</i>	19
2.2. <i>Ensino da História e Geografia de Portugal</i>	23
2.3. <i>Do ensino presencial ao ensino a distância em 2.º CEB</i>	29
2.4. <i>Considerações finais</i>	34
<i>Parte II – Dimensão Investigativa</i>	<i>35</i>
1. Introdução do Estudo.....	35
1.1. <i>Enquadramento Legislativo</i>	35
1.2. <i>Pertinência do Estudo</i>	38
1.3. <i>Questão de investigação e objetivos do estudo</i>	40
1.4. <i>Motivações para a investigação</i>	40
2. Enquadramento Teórico	42

2.1.	<i>Pedagogia Diferenciada</i>	42
2.1.1.	Sobre a diferenciação.....	42
2.1.2.	Implementação do ensino diferenciado	45
2.2.	<i>A aprendizagem da escrita e da gramática</i>	48
2.2.1.	Escrita	48
2.2.2.	Gramática.....	51
3.	Metodologia.....	52
3.1.	<i>Natureza da Investigação</i>	52
3.2.	<i>Participantes no Estudo</i>	54
3.3.	<i>Descrição geral do estudo</i>	56
3.4.	<i>Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados</i>	58
3.4.1.	Observação participante	58
3.4.2.	Análise documental	59
3.4.3.	Análise quantitativa	61
3.5.	<i>Descrição do estudo investigativo</i>	61
4.	Apresentação e análise de resultados.....	65
4.1.	<i>Domínio da Escrita</i>	66
4.2.	<i>Domínio da Gramática</i>	75
4.3.	<i>Considerações finais</i>	79
4.3.1.	Conclusões do Estudo.....	79
4.3.2.	Limitações do Estudo e sugestões de futuros estudos	83
	<i>Conclusão</i>	85
	<i>Referências Bibliográficas</i>	86
	<i>Anexos</i>	97

Índice de Figuras

Figura 1 – Meta do comportamento	5
Figura 2 – Modelo consensual da compreensão da leitura (Giasson, 1993).	13
Figura 3 – Um dos cartões do jogo Quem é Quem.	21
Figura 4 – Os alunos da semana	30
Figura 5 – Atividades realizadas ao longo do estudo investigativo.	62
Figura 6 – Etapas das entrevistas orais.....	63
Figura 7 – Código de cores da atividade de escrita diferenciada	64
Figura 8 – Proposta de correção da primeira produção textual.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Diferentes etapas das Práticas Pedagógicas.....	2
Tabela 2 – Momentos do estudo investigativo	56
Tabela 3 – Momentos do estudo investigativo	57
Tabela 4 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do primeiro grupo.....	67
Tabela 5 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do segundo grupo.....	69
Tabela 6 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do terceiro grupo.....	71
Tabela 7 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do quarto grupo.....	73
Tabela 8 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do quinto grupo.....	74
Tabela 9 – Sistematização dos resultados do estudo da escrita.....	80
Tabela 10 – Sistematização dos resultados do estudo da gramática.....	81

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Transformação das frases ativas e passivas.....	76
Gráfico 2 – Identificação das frases ativas e passivas	76
Gráfico 3 – Classificação da subclasse dos verbos.....	77
Gráfico 4 – Classificação das funções sintáticas	78

Abreviaturas

PP – Prática Pedagógica

HGP – História e Geografia de Portugal

PT – Português

EI – Educação Inclusiva

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PD – Pedagogia Diferenciada

UC – Unidade Curricular

PCT – Plano Curricular de Turma

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como objetivo evidenciar alguns dos desafios e aprendizagens, vivenciados ao longo dos diferentes contextos em Prática Pedagógica inerentes aos dois ciclos de ensino, e apresentar um estudo empírico no âmbito da Pedagogia Diferenciada. Assim, o relatório encontra-se organizado em duas partes, sendo que a primeira é destinada à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, teço uma reflexão crítica e alicerçada em bases teóricas face ao percurso vivenciado nas Práticas Pedagógicas. A este paradigma reflexivo, que tem sido objeto de estudo por parte de alguns autores, dos quais destaco Vieira (1993), Alarcão (1996; 2001), Schön (2000), Sá-Chaves e Amaral (2000), Sá-Chaves (2002) e Oliveira e Serrazina (2002), subjaz o entendimento de que esta componente reflexiva deve acompanhar o professor ao campo de prática. O professor tem de se envolver em processos cíclicos de reflexão e de investigação-ação, contribuindo para a sua formação docente e desenvolvendo competências educativas e sociais. Ainda para os autores supramencionados, os professores devem refletir sobre o ensino-aprendizagem, nomeadamente sobre competências, a saber: os contextos em que ensinam, a sua capacidade pedagógica e didática, os conteúdos que são explorados, os métodos utilizados, as finalidades do processo de ensino, os conhecimentos e as capacidades que as suas turmas se encontram a desenvolver, bem como a compreensão dos possíveis fatores de impedimento da aprendizagem e do desenvolvimento.

Para a dimensão investigativa, desenvolvi um estudo empírico realizado em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico, com alunos do 6.º ano de escolaridade. No presente relatório, esta componente será dividida em quatro pontos distintos: introdução, enquadramento teórico que serviu de base para a investigação, metodologia de investigação, com explicitação das técnicas e dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e, por fim, a apresentação da análise de dados com a respetiva conclusão do estudo.

O relatório finda com considerações finais, com um último olhar face a este trajeto de formação profissional e pessoal.

Parte I – Dimensão Reflexiva

O presente capítulo apresenta uma breve reflexão face ao meu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo das Práticas Pedagógicas no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para melhor compreensão do funcionamento das PP ao longo do meu percurso, sistematizo abaixo as diferentes etapas:

	<i>Momentos</i>	<i>Datas</i>	<i>Tipos de ensino</i>
1.º CEB	1.º semestre	17/09/2019 – 06/01/2020	Ensino presencial
	2.º semestre	18/02/2020 – 08/06/2020	Ensino <i>online</i>
2.º CEB	1.º semestre	21/09/2020 – 08/01/2020	Ensino presencial
	2.º semestre	22/02/2020 – 11/06/2021	Ensino <i>online</i> / presencial

Tabela 1 – Diferentes etapas das Práticas Pedagógicas.

Recuperando o entendimento de Vieira (1993), Alarcão (1996; 2001), Schön (2000), Sá-Chaves e Amaral (2000), Sá-Chaves (2002) e Oliveira e Serrazina (2002), a dimensão reflexiva é um processo fundamental no percurso docente e no processo de aprendizagem dos alunos que convivem com cada docente. Desta forma, para a presente reflexão muni-me de referências bibliográficas e reflexões-tecidas ao nível individual ou em conjunto com outras colegas ou professores cooperantes e supervisores, que me permitiram descrever e refletir sobre algumas situações vivenciadas em ambos os contextos.

No contexto do 1.º CEB, debrucei-me sobre “O quaternário da prática docente: observação, planificação, intervenção e reflexão”, através do qual é possível compreender as dificuldades sentidas durante o período de observação, da planificação, da atuação e da reflexão em 1.º CEB e a forma como estas foram colmatadas. No segundo ponto, “À procura das experiências educativas”, espelho algumas experiências educativas realizadas com os alunos e que possibilitaram reunir diversas aprendizagens ao nível das atividades práticas e experimentais fundamentais para o meu percurso docente. Já o terceiro, “Do ensino presencial ao ensino a distância em 1.º CEB”, trata de explicar o meu percurso e as minhas aprendizagens face à permanência do ensino a distância.

No contexto do 2.º CEB, pretendi relatar e refletir sobre a experiência em ensino do Português e de História e Geografia de Portugal. Como terceiro e último capítulo, “Do

ensino presencial ao ensino a distância em 2.º CEB”, reflito sobre a minha segunda passagem em ensino a distância na presença de uma situação pandémica.

1. Passagem pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante o primeiro ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, correspondente ao quaterno da prática docente no ano letivo de 2019/2020, tive a oportunidade de observar, planificar, atuar, avaliar e refletir como professora estagiária, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma na qual realizei a PP do 1.º CEB I era composta por 22 alunos, onze do sexo masculino e onze do sexo feminino. O grupo de alunos encontrava-se matriculado no 2.º ano de escolaridade, numa escola localizada numa zona rural pertencente à cidade da Marinha Grande. As idades encontravam-se compreendidas entre os sete e os oito anos e, no que respeita à nacionalidade, os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno que possuía dupla nacionalidade (portuguesa e russa). Relativamente ao grupo de alunos, importa salientar que dois alunos apresentavam défice de atenção e concentração, no entanto, essa condição ainda não se encontrava descrita no quadro clínico dos alunos. Acrescento, ainda, que outro aluno se encontrava no 2.º ano de escolaridade, porém, o seu perfil de aprendizagem correspondia ao 1.º ano de escolaridade (informações recolhidas do Plano Curricular de Turma).

No 2.º semestre do mesmo ano letivo, a PP do 1.º CEB II realizou-se numa escola localizada numa zona rural pertencente à cidade Leiria, numa turma de 3.º ano de escolaridade. O grupo era composto por 11 alunos todos de nacionalidade portuguesa, seis do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Neste, havia um aluno com dificuldade ao nível da leitura, da escrita e da resolução de problemas, usufruindo de propostas de suporte à aprendizagem universal presentes no Decreto-Lei 54/2018, nomeadamente a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares. Para além do mencionado, outro aluno tinha um transtorno psicossocial, pois não conseguia realizar apresentações orais e responder às questões concretizadas pelos professores.

1.1. O quaterno da prática docente: Observação, Planificação, Intervenção, Reflexão

O quaterno – observar, planificar, intervir e refletir – tornou-se num processo transversal ao longo de todo o meu percurso de formação. Tal como sugerem Coutinho *et al.* (2009),

é importante que os professores planifiquem, atuem, observem e reflitam cuidadosamente, com o propósito de suscitar melhorias e aprofundar conhecimentos face às suas práticas de ensino. O conjunto de procedimentos é um movimento circular, pelo que, sempre que haja um novo ciclo, existe um encadeamento de novas espirais de experiências.

A primeira quinzena de cada semestre na PP do 1.º CEB I e II destinou-se à observação e recolha de dados inerentes ao contexto educativo. Primeiramente, não reconheci a devida importância deste período, pois, a meu ver, era um momento de conhecimento do contexto de uma forma muito superficial. Todavia, verifiquei que este período me permitiu desenvolver inúmeras aprendizagens, vivências e experiências sobre cada contexto, pois, tal como aponta Estrela (1994), o momento de observação permite reconhecer e identificar fenómenos, aprender as relações causais e processuais, conhecer as reações dos alunos, recolher de uma forma objetiva a informação, de modo a organizá-la, interpretá-la e analisá-la criticamente face aos modelos de ensino existentes. Além disso, para a observação ser bem-sucedida e eficaz deve-se definir, clarificar e estruturar os objetivos da recolha de dados e procurar responder a três questões apresentadas por Quivy e Campenhoudt (2003), designadamente: “observar o quê?; em quem? como?” (p.155).

Para responder às questões supracitadas e de modo a auxiliar a minha recolha de dados, tornou-se pertinente a concretização de grelhas de observação, com o propósito de observar e recolher objetiva e pormenorizadamente informações dadas pelos professores cooperantes face ao meio envolvente, à instituição, à sala de aula e, ainda, à turma. Além do mencionado, consultei documentos oficiais da turma, como o plano de turma e os projetos educativos dos contextos, que me permitiram compreender o percurso de aprendizagem da turma, bem como de cada aluno. Para melhor compreensão, transcrevo um excerto da reflexão da semana de observação do primeiro semestre:

(...) no período de observação tive a oportunidade de vivenciar o contexto educativo como observadora ativa, descobrindo através de grelhas de observação e do guião orientador, alguns dados sobre o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças e a suas respetivas ações, ou seja, como age a criança com a professora, os colegas, as assistentes operacionais e com a própria instituição. Deste modo, o momento de observação tornou-se fundamental para futuramente conseguir planificar de acordo com os interesses, dificuldades e facilidades das crianças. (Anexo I – Reflexões do 1.º CEB, 1.º semestre, reflexão de observação)

Durante o período de observação, tive a oportunidade de observar não só a dinâmica das turmas, mas também acompanhar os professores cooperantes que se encontravam a lecionar. Saliento que, em todas as Práticas Pedagógicas, os docentes se mostraram predispostos para me ensinar estratégias para melhor interagir com as turmas e contribuir para que me sentisse à vontade nas suas salas de aula. Com o propósito de me auxiliarem durante a minha prática, houve períodos em que os professores me deram a possibilidade de entrar em contacto direto com a turma, acompanhando os alunos individualmente, permitindo-me realizar uma observação participante. À luz do que defende Estrela (1994), este tipo de observação permite aos observadores participarem nas atividades dos alunos, sem nunca deixarem de desempenhar o papel do observador. A reflexão face à terceira semana de observação no primeiro semestre demonstra o quão enriquecedor foi o acompanhamento e a cooperação com os professores cooperantes:

(...) auxiliei a professora cooperante nas atividades propostas. Este momento tornou-se fundamental para entrar em contacto direto com as crianças e compreender quais as dificuldades e facilidades que estas apresentam no seu processo ensino-aprendizagem, como também as suas ações e comportamentos dentro da sala de aula. (Anexo II – Reflexões do 1.º CEB, 1.º semestre, reflexão da 3.ª semana de intervenção)

A participação direta com os alunos permitiu-me criar uma ligação próxima com eles, os professores e outros intervenientes educativos, sentindo-me parte da comunidade educativa. Efetivamente, esta proximidade levou-me a relacionar-me facilmente com instituição e turma. Pelo entendimento de Lopes e Silva (2011), a relação entre os professores e os alunos pode descrever-se como um percurso poderoso e menos oneroso para melhorar o sucesso no processo de aprendizagem dos alunos. Constate-se que esta proximidade também auxiliou o processo de planificação e atuação das futuras intervenções, dado que já conhecia os interesses e as dificuldades de cada aluno.

Para além do referido, o momento de observação permitiu-me compreender que o comportamento dos alunos influenciava o ambiente em sala de aula e a sua própria aprendizagem, o que me levou a delinear uma estratégia com um duplo objetivo, intitulada de *Meta do Comportamento* (ver figura 1). A estratégia consistiu em motivar os alunos a participar e, ainda, gerir com mais facilidade o seu comportamento em sala de aula. Resumidamente, no início do dia, todos os alunos iniciavam a sua jornada na bandeira verde simbolizando

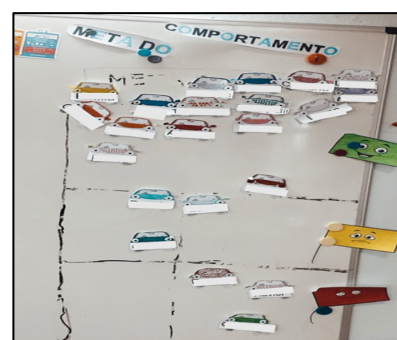


Figura 1 – Meta do comportamento

o bom comportamento. Ao longo do dia, se porventura, o comportamento de um aluno influenciasse o bom funcionamento em sala de aula, dirigia-me ao carro do aluno e avançava para a bandeira amarela ou vermelha, dependendo do comportamento praticado pelo aluno. Após o comportamento desajustado em sala de aula, o mesmo tinha a oportunidade de melhorar a sua atitude, adotando uma postura serena e com vontade de aprender, avançando eu, nesse caso, o carro identificado para a bandeira verde. No final do dia, caso houvesse tempo, realizava-se uma breve reflexão sobre o comportamento.

Considero que, aquando da aplicação desta estratégia, o comportamento dos alunos melhorou positivamente, tornando o ambiente de aprendizagem muito mais favorável. De acordo com Oliveira (2002), Palardy e Palardy(2001) e Carita e Fernandes (2012), uma gestão pedagógica que envolva estratégias para estruturar e organizar a sala de aula, com vista a melhorar a cooperação, a responsabilidade e o envolvimento dos alunos, auxilia na diminuição de comportamentos desapropriados em sala de aula, compensando-os ao nível cognitivo e afetivo. Note-se que não se deve descurar que a promoção da motivação também é um fator positivo da aprendizagem e que dá sentido ao comportamento, correlacionando-se com as condições internas e externas (Antunes, 1991).

Importa referir que o período de observação se tornou mais acessível e objetivo no segundo semestre, pois a quantidade de alunos no primeiro contexto era o dobro relativamente ao número de alunos do segundo semestre. Tal permitiu conhecer e compreender com maior eficácia e celeridade os interesses, as necessidades e as características dos alunos, em especial os ritmos de trabalho, estilos de aprendizagem, entre outros.

A prática educativa pressupõe uma planificação, que, em meu entender, foi um dos piores momentos do meu período escolar, em especial no primeiro semestre a frequentar o 1.º CEB, devido à minha reduzida experiência como professora. Inicialmente, a estrutura da planificação também foi abrangida, já que, no meu entendimento, nesta apenas constava a descrição das atividades e dos tempos previstos, não pensando na operacionalização das atividades, isto é, o modo como eu iria colocar em prática as estratégias com os alunos. Tome-se como exemplo, no primeiro semestre, uma das primeiras atividades de Expressão Plástica que consistia na pintura de esferas terrestres, em pequenos grupos. Na primeira meia hora, todos os elementos dos grupos se encontravam a trabalhar, no entanto, quando alguns grupos terminaram, começaram a ficar agitados e a incomodar os

restantes grupos, por já não terem atividade extra para realizar. Ficou claro que o processo de planificação deve ter em conta a operacionalização das atividades, bem como a presença de recursos extras para os alunos realizarem. Zabalza (1998) avança ainda que a planificação deve ter em conta os elementos do currículo, os objetivos, os conteúdos, as estratégias de trabalho, o tempo, o espaço, os recursos, o grupo de alunos, umas notas para as observações e, ainda, a avaliação das tarefas.

Ainda no momento da planificação, as atividades que propunha eram resultantes das minhas pesquisas. A minha preocupação essencial centrava-se sobretudo em construir inúmeros materiais e levar os alunos a realizarem aquilo que construí. De facto, essa foi uma das minhas maiores dificuldades na medida em que não dedicava a necessária atenção aos programas oficiais curriculares. Aliás, note-se que, durante o mestrado, foi necessário explorar documentos como *Decreto-Lei n.º 54/2018*, *Decreto-Lei n.º 55/2018*, *Aprendizagens Essenciais* e *O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tomando conhecimento do conteúdo presente em cada, tendo ficado mais consciente para a necessidade de combinar estes quatro documentos.

Sobre o mesmo assunto, refiro ainda que, nas minhas planificações, não constavam os objetivos de aprendizagem, isto é, os conhecimentos e as aprendizagens que gostaria que os alunos desenvolvessem. Confesso que, numa primeira fase, as atividades que constavam nas minhas planificações eram estanques e sem uma sequência didática e interdisciplinar. Com o auxílio dos professores cooperantes e da professora supervisora, compreendi que, apenas com uma atividade, podemos trabalhar diversas áreas curriculares, tal só dependia da forma como as operacionalizava. A título de exemplo, na atividade da leitura do livro “Todos no sofá” que incluiu as áreas curriculares de Português, Matemática e Expressões, não só trabalhei a leitura e interpretação do livro, bem como a sequência e contagem de elementos e a dramatização das personagens presentes na história. Esta atividade foi enriquecedora para o processo de aprendizagem dos alunos, por terem sido mobilizados e consolidados conhecimentos de diferentes áreas.

No meu percurso no 1.º CEB, identifiquei que tinha dificuldades na componente da avaliação. De facto, tinha dificuldade após a realização de cada atividade em realizar uma nota informativa ou em preencher uma grelha de avaliação, que me permitisse compreender o processo de aprendizagem dos alunos e as dificuldades dos mesmos face a um conteúdo programático. Manifestei mais facilidade em avaliar as atitudes e os

valores dos alunos em vez de encontrar um ponto de equilíbrio que me permitisse avaliar a dimensão conceptual e as capacidades e as atitudes. Seguindo as minhas conceções face ao 1.º CEB, pretendia utilizar frequentemente a avaliação sumativa, pensando em números e percentagens ao invés das dificuldades específicas e os progressos dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem. Com o auxílio dos professores cooperantes e dos professores supervisores, compreendi que a adoção da avaliação formativa – não descurando a importância da avaliação sumativa – seria mais benéfica tanto para a minha prática docente como para os alunos, pois, com esta, elucidam-se dificuldades, erros, causas e facilidades dos alunos, o que permite uma intervenção adequada às necessidades dos mesmos, seleccionando estratégias pertinentes a cada aluno (Ferreira, 2007).

Para uma boa organização e gestão curricular, torna-se fundamental a gestão do tempo e do espaço durante o período de realização das atividades. Considero que a administração do tempo foi um desafio constante. Em várias situações, as tarefas propostas foram terminadas mais cedo ou mais tarde do tempo proposto na planificação. Na minha ótica, essa dificuldade foi colmatada no segundo semestre. O processo tornou-se mais fácil considerando o número mais reduzido de alunos, o que permitiu ter mais tempo para conhecer os ritmos de trabalho da turma. É importante referir que o segundo semestre decorreu de forma atípica devido à situação pandémica, pelo que a gestão do tempo teve de ser adaptada de acordo com as sessões síncronas e as assíncronas. Após a construção de várias planificações e com o auxílio da professora cooperante e da professora supervisora, compreendi que a planificação deve ser flexível e encarada como um plano orientador que, por vezes, não é cumprido na íntegra, pois, ao longo das aulas lecionadas, poderão surgir reajustes para uma melhor aprendizagem dos alunos (Arends, 2008).

Desde o início das PP, a par da planificação, foi-me pedida uma contextualização científica e metodológica, por cada planificação realizada, no sentido de auxiliar a minha prática docente. Primeiramente, este processo tornou-se complexo, devido ao facto de nunca ter redigido um documento desta tipologia e, no início, não compreendia a utilidade do mesmo. Todavia, após a realização de várias planificações, em que foi necessário construir uma contextualização assente em bases teóricas e metodológicas, compreendi que este documento auxilia a minha prática docente, pela preparação ao nível científico e metodológico antes de qualquer intervenção. Tal como descreve Vilar (1993), aquando do momento da planificação, o professor terá de se apoiar em princípios teóricos

(curriculares e didáticos), com o propósito de adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta.

No momento inicial da intervenção, senti alguma dificuldade, uma vez que não apresentava experiência na área de atuação. Para exemplificar, saliento duas das minhas grandes dificuldades inerentes ao período de intervenção: a caligrafia e a linguagem. O processo de colmatação da dificuldade relativa à grafia correta do alfabeto foi rápido e eficaz, pois apenas foi necessário um caderno, um lápis e muitas horas de prática para conseguir dominar a caligrafia manuscrita necessária ao contexto do 1.º CEB. No que diz respeito à linguagem oral, esta dificuldade foi referida por todos os professores cooperantes dos contextos de PP que frequentei. Era notória esta complexidade quando me sentia nervosa e cansada, o que prejudicava a minha formação e prática docente. Tome-se como exemplo as transcrições seguintes presentes nas minhas reflexões face à minha caligrafia e a linguagem em sala de aula:

Inicialmente, comecei por escrever no quadro e a crianças corrigiam-me quando o formato da letra não estava correto, pelo que me lembrei de referenciar que as minhas letras eram “especiais”. Este foi um erro inadmissível, pois a criança ao perceber que o mediador de aprendizagem escreve letras diferentes, automaticamente pensa que pode fazer o mesmo, e assim iria acabar por danificar todo o trabalho que a professora cooperante desenvolveu no primeiro ano de escolaridade (Anexo III - Reflexões do 1.º CEB, 1.º semestre, 4.ª semana)

(...) Um dos aspetos a melhorar é a linguagem em sala de aula, pois os docentes tornam-se um modelo para os alunos em sala de aula. (...) A título de exemplo saliento uma atividade sucedida na área curricular de Português, em especial, na exploração da canção dos cinco sentidos, apresentei aos alunos um vídeo, mas referi que íamos assistir a uma música. Este termo apresenta-se incorreto face ao contexto da atividade, uma vez que uma música é representada por uma pauta (...), enquanto a canção se refere a uma melodia, um ritmo ou apenas a uma letra. (Anexo IV - Reflexão do 1.º CEB, 1.º semestre, 6.ª semana)

Após a intervenção em sala de aula, cabe ao professor a realização de uma reflexão individual sobre a sua atuação. Como descreve Perrenoud (2002), é essencial tomar a nossa própria ação como objeto de reflexão, quer para comparar com o que deveríamos ter feito, quer para explicá-la ou criticá-la. Numa primeira fase, não foi um processo fácil, no sentido em que tinha dificuldade em ser crítica face à minha intervenção e, ainda, à da minha colega. Na grande maioria das reflexões, tinha a tendência para descrever as situações decorrentes das semanas de intervenção, ao invés de questionar, colocar hipóteses e de compreender os aspetos que dominava e aquilo que ainda necessitava de melhorar. Contudo, com o passar do tempo, fui validando a importância da prática reflexiva, pois as reflexões permitiram-me desenvolver a minha capacidade de estruturar ações e melhorar a minha intervenção em sala de aula. Note-se ainda que as reflexões em

grupo tanto com as minhas colegas como com os professores cooperantes e supervisores permitiram-me, por vezes, compreender a razão e os fundamentos da minha atuação, bem como o que alteraria após a mesma. Tomando como exemplo, uma intervenção em que me encontrava a trabalhar a resolução de problemas com a turma e, no momento de apresentação e explanação dos resultados dos alunos, aceitei uma estratégia realizada por um deles, que não se encontrava correta do ponto de vista científico, tendo sido alertada pela professora cooperante sobre tal situação. Assim, após uma breve reflexão foi necessário procurar dominar o conteúdo matemático em lecionação e, conseqüentemente, alertar a turma face ao erro cometido e efetuar corretamente o problema.

1.2. À procura das atividades práticas

Ao longo dos dois semestres em PP I e II, tive a oportunidade de planificar e colocar em prática inúmeras experiências educativas com os alunos, fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem. Posteriormente irei analisar e refletir de forma crítica e fundamentada acerca de algumas experiências que considero que tiveram um grande impacto em mim e para os alunos dos vários contextos que vivenciei.

Na Prática Pedagógica I, com a turma do 2.º ano de escolaridade, uma das formas que encontrei para trabalhar os cinco sentidos e, igualmente, demonstrar os quatro sabores – doce, amargo, ácido e salgado –, que o nosso paladar pode vivenciar, foi através de uma atividade experimental. Assim, vendei todos os alunos da turma e cada um teve oportunidade de saborear quatro alimentos diferentes e proceder ao preenchimento na folha de registo da atividade.

De facto, por ser uma atividade diferente, esperava que os alunos ficassem agitados e que nem todos cumprissem as regras de sala de aula. Contudo, fiquei surpreendida ao compreender que os alunos se mostraram muito interessados nessa atividade, participando e colaborando com diversas ideias que fomentaram a discussão sobre os diversos sabores dos alimentos apresentados. Para alguns alunos, o chocolate 80% cacau era doce (parecendo confundir-se com o chocolate de leite) e a laranja era ácida (parecendo confundir o formato e o sabor com o limão).

A meu ver, os alunos mostraram-se mais interessados, empenhados e motivados para esta atividade relativamente a outras realizadas anteriormente. Esta atividade faz-me recordar o que preconizam Tapia (1997), Oliveira e Chadwick (2001) e Santrock (2009): quanto

mais motivados se encontram os alunos, mais disposição terão para aprender e melhorar os seus resultados, dado que uma parte da motivação dos alunos reside no interesse dos mesmos face àquilo que estão a aprender.

Nas semanas seguintes, os alunos voltaram a solicitar outra atividade experimental. Foi ao encontro dos seus interesses, ao utilizar o conteúdo em estudo – a dentição –, com o propósito de os sensibilizar para o consumo excessivo de refrigerantes com gás e as consequências na saúde dos nossos dentes. A preparação desta atividade foi muito exigente. Tornou-se necessário procurar e refletir sobre os contributos e os procedimentos metodológicos das atividades experimentais para que a atividade pretendida não perdesse o interesse por parte dos alunos e não causasse a desordem em sala de aula. Partindo da ideia de Hodson (1994), compreendemos que as atividades experimentais são excelentes contributos para o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de que permitem a sua motivação, a aprendizagem do conhecimento científico e de competências e técnicas laboratoriais, a aprendizagem da metodologia científica – o conhecimento dos processos de resolução de problemas laboratoriais – e, ainda, o desenvolvimento de atitudes científicas, nas quais podemos destacar o rigor, a persistência, o raciocínio crítico e a criatividade. Nessa sequência, adotando as principais estratégias de Figueiroa (2012), foi necessário apresentar o contexto de exploração, a questão-problema (a pergunta à qual a realização da atividade irá responder) e recolher as ideias prévias dos alunos. Após esta recolha, como se tratava de uma atividade inicial, optei por já apresentar os procedimentos e as variáveis aos alunos. Para evitar que os alunos se dispersassem, procedi de imediato à realização da atividade e verificação do que realmente aconteceu. Como não houve tempo para realizar a discussão e a comparação das previsões, realizou-se no dia seguinte, com a turma, a reflexão da atividade com explicação dos resultados obtidos. Foi necessário efetuar uma breve procura de enquadramento teórico para explanar os resultados obtidos e, por conseguinte, chegámos à conclusão do estudo. Mais uma vez, após o término da atividade experimental, o *feedback* dos alunos foi positivo, tendo sido cumprido o objetivo inicial: compreenderem os alunos que o consumo excessivo de refrigerantes gaseificados contribui para o desgaste da dentição.

Ainda na PP I, no final da mesma, decidi trabalhar em sala de aula o livro *Todos no Sofá* da autoria de Luísa Ducla Soares. Assim, a sua exploração foi feita através da dramatização, em que atribuí uma personagem do livro a cada aluno, acompanhado de uma placa para a respetiva identificação da personagem. Os alunos tinham então de entrar

no papel das personagens realizando inúmeras onomatopeias e indo do seu lugar até ao sofá onde se encontravam as respetivas personagens. Visto que os alunos já dominavam a leitura, foi minha intenção perceber se os mesmos compreendiam o conteúdo da história através da dramatização, com o propósito de estabelecerem relações intertextuais. Esta atividade foi um sucesso: os alunos mostraram-se empenhados e interessados durante a dramatização da história, tornando-se mais fácil o processo de compreensão do conteúdo inerente ao livro em estudo. Massignami *et al.* (2012) salientam que, na leitura de histórias, torna-se possível os alunos dramatizarem as personagens. Utilizando-se a fantasia, cada criança desenvolve a compreensão da história lida ou ouvida pela visualização de palavras. Neste sentido, é fundamental investir em recursos que fomentem a leitura de livros literários, estimular a competência interpretativa e imaginativa e desenvolver a compreensão leitora.

De facto, ao longo da Prática Pedagógica, sempre foi a minha intenção levar para a sala de aula livros de dois formatos, físicos e digitais. A meu ver, quanto mais livros levasse para sala de aula, maior seria a promoção da leitura, pois, tal como Barbeiro (1999) acrescenta, o livro e a leitura constituem-se como sustentáculos do sucesso escolar, contribuindo para o desenvolvimento do aluno de forma integrada. Contudo, o poder de um livro não se resume à leitura superficial que deste se faz, mas também pela identificação sequencial dos vocábulos escritos, conquanto seja esse um dos patamares iniciais para a decifração das mesmas. Todavia, o conhecimento prévio do leitor torna-se essencial neste processo, uma vez que a compreensão é descrita como o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita (Castro & Sousa, 1998).

Ao recordar-me da importância da leitura, no decorrer da Prática Pedagógica I e II, saliento que, nas primeiras semanas do mestrado, durante a abordagem de excertos de livros e textos de diversos géneros textuais em sala de aula, prendia-me na leitura, fosse esta realizada em grande grupo ou individualmente e, por conseguinte, na realização de questões literais, em que o aluno facilmente conseguia retirar a informação presente no texto. Desta forma, não levava os alunos a pensar sobre o conteúdo/significado do texto através de questões inferenciais ou de opinião. Barret (1972) esclarece que, comparativamente à compreensão literal, é de esperar que, sendo esta uma tarefa básica de compreensão, os alunos obtenham melhores resultados. Importa acrescentar que, se os alunos falham nesta tarefa, as questões inferenciais e as de crítica poderão encontrar-se

comprometidas. Assim, é importante não só levar os alunos a pensar sobre o texto, mas também a compreender o significado do mesmo. Esta foi uma dificuldade diagnosticada em mim pela professora cooperante, pois eu apresentava dificuldade em desenvolver nos alunos a compreensão do significado, bem como o pensamento crítico sobre o que liam.

Como nos dizem Giasson (1993) e Sim-Sim (2007), a compreensão da leitura entende-se como a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. O leitor cria o sentido do texto, acabando por se servir em simultâneo dos seus próprios conhecimentos, bem como da intenção da sua leitura, pois ler implica compreender. Para as duas autoras, ler é o produto da interação de três fatores, a saber: o leitor, o texto e o contexto (ver figura 2), fatores que o docente deve ter em conta para desenvolver a compreensão da leitura no processo de aprendizagem dos alunos.

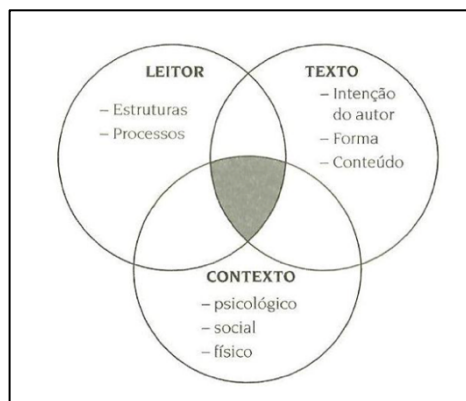


Figura 2 – Modelo consensual da compreensão da leitura (Giasson, 1993).

Efetivamente, para melhorar a minha prática docente, de forma a desenvolver a compreensão da leitura, procurei e encontrei o modelo consensual proposto por Giasson (1993), que se enquadrava nos meus interesses pedagógicos. Consequentemente, nas semanas seguintes, já dominava as estratégias no âmbito da leitura, com o propósito de aproveitar as intenções do autor e o seu conteúdo, para relacionar as estruturas e os processos do leitor face ao seu contexto psicológico, social e físico do aluno. No primeiro semestre, a professora cooperante e a professora supervisora alertaram-me para a importância do aumento do repertório vocabular dos alunos. Quanto mais vocabulário os alunos dominassem, mais facilmente dominariam a compreensão do texto, o que é fundamentado por Viana *et al.* (2018) que esclarecem que os alunos que apresentam um léxico reduzido podem demonstrar dificuldades na compreensão textual.

Neste contexto do primeiro semestre, ainda tive a oportunidade de trabalhar os sólidos geométricos com os alunos, a pedido da professora cooperante. A atividade que realizei tinha na sua componente não só trabalhar a consolidação dos sólidos, visto que os alunos ainda tinham algumas dificuldades em identificar os sólidos geométricos, mas também desenvolver o raciocínio espacial. Para Sarama e Clements (2009) e Mulligan (2015), o raciocínio espacial refere-se à capacidade de reconhecer e manipular mentalmente as

propriedades espaciais dos objetos e as relações espaciais entre eles, estando, igualmente, associado à visualização espacial, à compreensão de formas e figuras geométricas, suas propriedades e relações, bem como à orientação espacial.

Para a consolidação se tornar mais clara, decidi sugerir aos alunos que realizassem uma visualização tridimensional dos sólidos, passando da figura abstrata para um contexto concreto, com recurso a plasticina, a palhinhas e a uma ficha de trabalho. Os alunos teriam de construir os sólidos geométricos propostos e identificar o seu respetivo nome. À medida que observava a realização da atividade, compreendi que os alunos se encontravam muito empenhados, interessados e participativos. Era sempre intenção dos alunos partilharem as suas construções, com o propósito de auxiliar os colegas com mais dificuldade e, ainda, as suas noções mentais e espaciais face à construção e identificação dos sólidos geométricos. Todos os alunos da turma, independentemente das suas dificuldades, realizaram a atividade com sucesso. Tal como esclarecem Whiteley, Sinclair e Davis (2015), são inúmeros os processos dinâmicos que caracterizam o raciocínio espacial, nomeadamente localizar, orientar, transformar, decompor e recompor, mudar dimensões, balançar, comparar, dispor em simetria, redimensionar de acordo com uma escala, experienciar sensorialmente e visualizar.

Na Prática Pedagógica II, com o 3.º ano de escolaridade e com a situação pandémica vivenciada ao nível mundial, tive a oportunidade de experienciar dois tipos de ensino: ensino presencial e a distância, pelo que irei relatar e apresentar o meu percurso no ensino a distância no ponto 1.3. Antes de nos encontrarmos em quarentena, foi-me possível concretizar uma atividade presencialmente com os alunos. Por serem amantes da natureza, realizei um *Peddy Papper* no jardim da escola com os alunos, indo, deste modo, ao encontro dos seus interesses. Esta atividade tinha o propósito de os grupos de alunos encontrarem várias palavras aleatórias e, no final, redigirem um texto narrativo com as palavras descobertas. Como já tinha observado aulas no exterior ministradas pelo professor cooperante e o empenho dos alunos nessas aulas, optei por construir um mote motivacional que estimulasse interesse nos mesmos para a atividade de escrita. Com efeito, o espaço exterior pode ser bastante rico em experiências, desde que o adulto, enquanto responsável pelo currículo, o reconheça como um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem (Ganhão, 2017).

1.3. Do ensino presencial ao ensino a distância em 1.º CEB

A minha PPII de 1.º CEB assumiu um registo diferente devido à implementação do Estado de Emergência, no âmbito da situação pandémica COVID-19. Todas as escolas tiveram de modificar a sua modalidade de ensino, passando o contexto presencial para o de distância. Todos tiveram, em consequência, de reajustar a sua prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

Importa salientar que o Agrupamento da PP II declarou como principal instrumento de trabalho a plataforma *Moodle* da escola. Todas as sessões síncronas eram efetuadas a partir deste recurso e, ainda, os trabalhos propostos aos alunos tinham de ser submetidos na plataforma, de forma a que todos tivessem acesso aos materiais. Note-se que, em cada sessão síncrona, só nos era permitido comunicar com os alunos durante 30 minutos enquanto a sessão assíncrona tinha a duração do resto do dia.

A par da plataforma, foi ainda possível trabalhar com a Escola Virtual, com o propósito de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares. Para a correção dos trabalhos, utilizámos a *ClassDojo*, onde os alunos, através dos registos fotográficos, submetiam as tarefas realizadas na plataforma para a avaliação. Com o auxílio deste recurso, tínhamos conhecimento dos trabalhos realizados pelos alunos, fornecíamos-lhes *feedback*, demonstrando o maior apoio possível neste tipo de contexto. Como explanam Sadler (1989), Hattie e Timperley (2007) e Lopes e Silva (2011), se o *feedback* for realizado corretamente, torna-se essencial para a melhoria contínua da aprendizagem, uma vez que permite reduzir a distância entre a compreensão e o desempenho atuais dos alunos e os objetivos de aprendizagem que os professores pretendem que sejam atingidos.

Sendo o computador a ferramenta mais utilizada em Ensino a distância e no Ensino Superior, onde me incluo, decerto que seria de esperar que a utilização se tornasse num processo fácil, no entanto, a minha dificuldade centrou-se na diversificação das propostas pedagógicas, pois não tinha ainda desenvolvido conhecimentos de como intervir em sessões síncronas e assíncronas. O período de planificação demonstrou-se muito complexo e exigente, primeiramente, porque, no início do ensino a distância, realizei propostas pedagógicas que implicavam um grande dispêndio de tempo por parte dos alunos, pelo que houve a necessidade de adaptar as propostas pedagógicas, tendo em

conta a realidade familiar de alguns alunos (mais do que um elemento em casa em ensino a distância a utilizar o computador, para além do acompanhamento do processo do aluno a tempo inteiro). Em segundo lugar, por insistência minha, não gostava de utilizar apenas os recursos criados pela Escola Virtual e outros disponíveis na *internet*. Desta forma, optei por construir recursos da minha autoria que pudessem não só desenvolver aprendizagens dinâmicas e significativas nos alunos, como também ser atividades claras e que promovessem o trabalho autónomo dos alunos (Petersen, 2009). As atividades construídas por mim passaram por vídeos ilustrativos e informativos, desafios ao nível das diversas áreas do saber, a audição de histórias a par com fichas de trabalho de compreensão e, ainda, propostas de atividades físicas e plásticas.

Ainda no período da planificação, uma das minhas dificuldades foi a apresentação das tarefas propostas diárias aos alunos. A minha primeira proposta de planificação não tinha na sua base a realização de um guião de trabalho diário que discriminasse as atividades a realizar pelos alunos, nem a sua respetiva explicação. Por esse motivo, fui alertada pelo professor cooperante para a inexistência desse mesmo guião, visto que não era suficiente apresentar aos alunos a ordem de trabalho nas sessões síncronas. Apesar de os alunos apresentarem uma boa capacidade autónoma no ensino presencial, não iriam compreender as tarefas que teriam de fazer em todas as áreas do saber. Além disso, também me foi dito que, na construção de cada proposta pedagógica, deveria apresentar notas informativas claras e objetivas, para que os alunos não tivessem qualquer dificuldade de compreensão no momento de realização de cada atividade. Tal foi ao encontro do preconizado por Petersen (2009) de acordo com o qual as notas informativas auxiliam os alunos a compreenderem os objetivos das atividades, ou então, focalizá-los nos aspetos importantes das tarefas.

Nesta modalidade de ensino, importa destacar que se possibilita que os alunos se tornem os próprios detentores da sua aprendizagem, pois têm oportunidade de aprenderem ao seu ritmo, de acordo com as suas capacidades, não condicionados a um determinado horário para aprender (Vidal, 2002). A título de exemplo, saliento que vários foram os dias em que alguns alunos acabavam as tarefas num curto período de tempo realizando, depois, tarefas facultativas, contrariamente aos alunos que necessitavam de mais tempo para concretizar as tarefas.

As grelhas de avaliação e de observação criadas por mim foram aliadas no meu percurso docente em ensino a distância. Todos os dias era minha função registrar o progresso ou a regressão de cada aluno, através dos registos fotográficos enviados pelos mesmos, aproveitando as sessões síncronas para partilhar as experiências e para colmatar as dificuldades dos alunos. Tome-se como exemplo uma das sessões síncronas que utilizei para colmatar as dificuldades dos alunos na operação da divisão, por ter sido uma dificuldade assinalada no dia anterior nas atividades de matemática propostas. Assim, com o auxílio de uma caneta e um papel, em grande grupo, realizámos várias operações de divisão. As dificuldades dos alunos foram, deste modo, colmatadas com sucesso.

Entendo que o ensino a distância exige muito tempo do professor não apenas na preparação das aulas, mas também após a sua leção, uma vez que é necessário dar todos os dias *feedback* dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, o que acaba por se tornar desgastante ao nível psicológico e físico. São muitas horas diante de um computador, não havendo qualquer tipo de movimentação. Para além disso, numa das minhas reflexões, referi que esta modalidade de ensino é muito mais complexa no sentido em que não permite um método de aprendizagem direto, ou seja, não podemos esclarecer a dúvida ou colmatar as dificuldades dos alunos de forma direta como se estivéssemos no ensino presencial.

1.4. Considerações finais

Terminando o meu percurso reflexivo no 1.º CEB, concluo que esta passagem entre superações e conquistas contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Aqueles que eram os meus receios iniciais foram ultrapassados com sucesso e deram origem a um crescimento significativo ao nível metodológico e científico. Mudei as minhas conceções face ao ensino do 1.º CEB, criando uma nova perspetiva sobre o mesmo já que anteriormente considerava que as áreas curriculares eram estanques. Quando iniciei esta minha experiência, constatei que o ensino é focado nos alunos, valorizei ideias, dando-lhes voz e as áreas curriculares poderão ser trabalhadas de forma transdisciplinar.

Com o decorrer do tempo, aprendi a verdadeira importância de observar, planificar, intervir e refletir em ensino presencial e a distância sobre a minha prática docente, pois, não só influenciava o meu percurso de formação, como também o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos. Compreendi que qualquer aula deve ser preparada e pensada previamente, no que respeita às opções didáticas e científicas, pois, só dessa forma o

professor se irá sentir confiante e seguro daquilo que propõe aos alunos e quando questionado pelos mesmos. O mesmo acontece com a reflexão sobre aquilo que aplicámos e a atitude que adotámos em sala de aula enunciando-se os aspetos positivos e a melhorar da nossa intervenção, tendo em vista a progressão contínua na prática docente. Relativamente à avaliação, tal como referi anteriormente, foi identificada como uma das minhas maiores dificuldades durante o meu percurso em 1.º CEB, já que tive de avaliar tanto a componente conceptual como a componente ao nível das atitudes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes, reflexivos e ativos no seu quotidiano e na sociedade. Muitas outras aprendizagens realizei, no entanto, gostaria de destacar as experiências práticas educativas como mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, fundamental não só para o seu processo de aprendizagem, como também para o meu percurso de formação docente, construindo competências e metodologias que serão fundamentais para a minha prática docente.

Em suma, devo considerar que foi benéfico ter realizado as PP I e II do 1.º CEB, em contextos diferentes, uma vez que compreendi que nenhuma turma é igual à outra, pois, cada turma tem alunos com diferentes características e interesses, tendo o professor de adequar a sua prática aos contextos onde se encontra inserido. Sinto-me grata pela oportunidade de ter aprendido com todos os intervenientes de educação que se cruzaram comigo, e com a convicção de que cresci e evoluí, tendo a consciência de que esta evolução e crescimento são contínuos.

2. Passagem pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico

No segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, correspondente ao ano letivo 2020/2021, tive a oportunidade de observar, planificar, atuar, avaliar e refletir como professora estagiária, em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

Em ambas as disciplinas, a turma onde realizei a PP do 2.º CEB I e II encontrava-se no 6.º ano de escolaridade, numa escola localizada no meio urbano da cidade de Leiria. Quanto à sua composição, a turma tinha 21 alunos, nove do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Em relação ao grupo de alunos, três permaneceram ao longo do ano letivo na sala de Multideficiência

não partilhando a sala destinada à turma. A maioria do grupo apresentava nacionalidade portuguesa, no entanto, quatro alunos apresentavam nacionalidade brasileira e um aluno era de naturalidade inglesa. Tendo em consideração a diversidade cultural presente na turma, é importante destacar que uma sala transcultural se torna num lugar onde a diversidade étnica é permeada pela diversidade de acessos e oportunidades (Richter, 2008). Para além do mencionado, o professor tem um papel importante relativamente à diversidade cultural, visto que se coloca como elemento primordial no processo de inclusão das pessoas, na perspetiva de promover a humanização de todos, através do respeito pelas diferenças, por uma gestão democrática e na geração de oportunidades educacionais diversificadas (Lins, 2009).

Conforme as informações recolhidas no Plano de Turma, existe um aluno com uma retenção no 5.º ano e um aluno com retenção no 2.º ano de escolaridade e a outra no 5.º ano de escolaridade.

Conforme o Plano Curricular de Turma, esta apresentava diversos problemas relacionados com o seu aproveitamento, designadamente no que respeita aos hábitos de trabalho, à ausência de conhecimentos prévios e às rotinas de trabalho, entre outros aspetos. No que diz respeito ao comportamento em sala de aula, tornava-se necessário promover junto dos alunos uma atitude autónoma e de concentração. Em relação às dificuldades e interesses, salienta-se que a turma não aderiu com sucesso às atividades inerentes ao domínio da escrita e da gramática, devido ao facto de se tratar das competências em que os alunos tinham maiores dificuldades.

Para além dessa dificuldade, também destaco a concentração. Os alunos revelavam dificuldade em manter a sua concentração durante longos períodos, pelo que era necessário diversificar constantemente as atividades em sala de aula, para motivar e cativar os alunos a aprender. É ainda de referir a necessidade da repetição na explanação das tarefas, pois alguns alunos não conseguem compreender a explicação de como resolver determinada tarefa, sendo necessária uma explicação mais individualizada.

2.1. Ensino do Português

Relativamente à disciplina de Português, numa primeira fase, procedi ao momento da observação, em que realizei o levantamento de informações em relação ao contexto e à

turma onde me encontrava a trabalhar, de modo a conseguir planificar as aulas tendo em conta os interesses e as dificuldades dos alunos. Considerei este momento de observação muito enriquecedor, pois, ao observar a professora cooperante, consegui compreender o quê, como e quando intervir e agir com os alunos. A título de exemplo, saliento uma aprendizagem que me irá acompanhar ao longo do meu percurso profissional, enquanto professora de Português: a leitura modelo em voz alta. A professora titular da turma levou-nos a compreender que a leitura modelo dos textos contribui para que os alunos compreendam o sistema fonológico das palavras e, ainda, tenham acesso à compreensão mais rápida da informação. De acordo com Raunen (2010), o professor como leitor serve de modelo para os alunos e mediador neste processo, visto que o aluno necessita de apoio, informação e incentivo para os desafios proporcionados pelo professor. De facto, o aluno vai dominando, progressivamente, os aspetos inerentes às tarefas de leitura, que, no início, lhe são distantes.

Ainda durante o período de observação, tive a possibilidade de constatar os níveis e os hábitos de leitura dos alunos, verificando que as únicas leituras que efetuavam eram em sala de aula, na leitura de textos analisados na disciplina de português ou na leitura de enunciados nas restantes áreas do saber. Efetivamente, com o melhoramento dos índices de escolaridade, pensava que o hábito de leitura também acompanhasse essa evolução como prática quotidiana na vida dos portugueses. Todavia, a sociedade contemporânea encontra-se dominada pela tecnologia. A diversidade de atividades e de meios audiovisuais que se encontram ao dispor da população, principalmente dos jovens, acaba por atrair e cativar os alunos mais do que um simples livro. É-lhes mais aprazível estar a olhar para um telemóvel, estar com uns auscultadores a ouvir música, estar a jogar numa consola ou num computador do que ter nas mãos um livro. Compreender e valorizar a importância da leitura implicará tanto promover a sua aprendizagem sistemática, quer reconhecer o papel das aprendizagens sistemáticas extraescolares, de base vivencial, funcional que o próprio meio sociocultural determina. Amor (2006) concede à leitura estatutos distintos, distribuindo meticulosamente a capacidade de ler. O mesmo salienta que cabe à escola combater esses tipos de desequilíbrios.

Para além da promoção dos hábitos de leitura em sala de aula, sempre foi minha intenção trabalhar diversos textos de diferentes géneros textuais presentes no Plano Nacional de Leitura (2017-2027), pois acredito que as salas de aula deverão estar abertas aos diversos

géneros discursivos que coexistem na sociedade. Desta forma, as aprendizagens que o aluno fizer deverão servir-lhe, para usos efetivos e diversificados em sociedade (Bazerman, 2009; Fonseca, 1994). Além disso, o uso frequente do PNL contribuiu para a promoção de hábitos de leitura e as competências de literacia indispensáveis à sua vida pessoal, escolar, profissional e ao progresso económico, social e cultural do país.

O período de observação ainda me permitiu verificar o desinteresse dos alunos pela aprendizagem, já que cada recurso utilizado e trabalhado em sala de aula era visto e comentado pelos alunos como “não me apetece”, “que seca”, apresentando-se desatentos.

Neste sentido, com o auxílio da professora cooperante, pensei em delinear estratégias diferentes que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos, seguindo o entendimento de Hattie (2009) os alunos não necessitam de “mais” estratégias, mas sim de estratégias que sejam distintas. Assim, várias foram as estratégias utilizadas com recurso aos meios digitais, a adaptação de jogos tradicionais e outros elementos surpresa para atrair a atenção dos alunos na introdução ou consolidação de algum conteúdo curricular. Refiro, por exemplo, a realização do jogo *Quem é Quem* (ver figura 3), com o propósito de consolidar as características do texto narrativo, o Bingo, com o objetivo de introduzir um texto poético e a caça ao tesouro, para estudar os determinantes interrogativos.

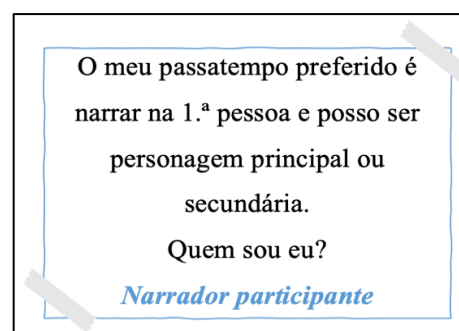


Figura 3 – Um dos cartões do jogo Quem é Quem.

Para além dos jogos tradicionais, também destaco a construção da caixa gramatical, para introduzir a subclasse dos verbos – tempos compostos e auxiliar –, e o armário gramatical utilizado para o estudo autónomo – em que cada gaveta dizia respeito a um conteúdo gramatical estudado (ver anexo XIV) – contribuiu para a motivação e o interesse dos alunos face aos conteúdos curriculares em estudo. Confesso que esta tipologia de trabalho auxiliou os alunos para a conquista de resultados positivos, sendo tal comprovado aquando da realização dos vários exercícios.

Desde o ingresso no 2.º CEB, na disciplina em questão, constatei que os alunos manifestavam inúmeras dificuldades, em especial, ao nível da oralidade, da escrita e da gramática. Com efeito, compreendia dificuldades, nomeadamente quando pedia a um

aluno para explicar oralmente o conteúdo presente num excerto analisado ou para oferecer a sua opinião face a um assunto da atualidade, com o propósito de melhorar a dicção, o ritmo e as palavras utilizadas corretamente durante um discurso. A deteção de dificuldades era transversal também ao domínio da escrita e ao da gramática.

A minha atitude face à identificação de dificuldades como as acima enunciadas era de rapidamente as tentar colmatar, indo ao encontro da denominada Pedagogia Diferenciada espontânea. Nesta tipologia, o professor preocupa-se, exclusivamente, em auxiliar todos os alunos ao mesmo tempo, o que não lhe permite um ajuste e uma diferenciação adequados, possibilitando apenas pequenos ajustes (Mouta, 2015). Estes surgem no momento em que o professor se encontra a implementar uma determinada tarefa, em sala, e quando se depara com determinadas dificuldades. No segundo semestre, através da observação participante, verifiquei que todos os alunos necessitavam de uma diferenciação planeada ao nível da escrita e da gramática. O autor supracitado refere que este tipo de diferenciação pressupõe um processo consciente e prévio à demonstração de necessidade do aluno e assenta na identificação do problema, na procura de soluções, bem como na sua colocação em prática (Mouta, 2015).

Ao longo do período de intervenção e, por conseguinte, da reflexão, fui tomando maior consciência da importância do conhecimento científico dos conteúdos curriculares e do domínio da linguagem por parte do professor. Recordo uma aula no primeiro semestre em que era minha intenção explicar o uso da metáfora procedente dos recursos expressivos, no entanto, sabia que não dominava este conhecimento. Desta forma, antes da leção da aula, estudei sobre o assunto procurando autores de referência que me pudessem auxiliar no domínio do conteúdo e solicitei apoio à professora cooperante que foi fundamental para o desenvolvimento do meu percurso profissional. Na aula seguinte, procurei consolidar o assunto com os alunos. Este percurso foi ao encontro do que explica Perrenoud (2002): o professor deve claramente dominar os conteúdos, sendo elementar que domine os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam o saber no seio de uma disciplina. Quanto ao domínio da linguagem por parte do professor, compreendi que, em particular, o professor de Português tem uma grande responsabilidade e tem obrigatoriamente de dominar a língua portuguesa na oralidade e na escrita. Somos modelos para os alunos, na medida em que os alunos são a “fotocópia” da maneira como escrevemos, como falamos e como nos expressamos.

2.2. Ensino da História e Geografia de Portugal

No contexto de História e Geografia de Portugal, senti algumas dificuldades, em especial, no domínio dos conhecimentos científicos, pois não me sentia completamente à vontade com os conteúdos a lecionar. A fundamentação, científica e metodológica, sendo essencial para a minha prática, possibilitou-me um maior esclarecimento relativamente aos conteúdos que iria lecionar ao longo das aulas. Certamente que o facto de me restringir apenas à procura do enquadramento científico dos conteúdos que pretendia trabalhar na semana de intervenção não me permitia fazer ligações sobre assuntos anteriormente trabalhados e conseguir esclarecer os alunos de forma adequadas. Esta foi uma das minhas maiores dificuldades e indicada pelas professoras cooperante e supervisora, ao longo dos dois semestres de intervenção. Fui evoluindo nessa componente, mas, na verdade, sentia-me insegura face aos conteúdos a lecionar.

Aquando do ingresso em PP do 2.º CEB, tentei compreender os principais interesses e necessidades dos alunos face à disciplina em questão. Assim, na minha primeira aula em momento de observação, questioneei oralmente os alunos sobre as suas preferências na disciplina de História e Geografia de Portugal e sobre as atividades que mais gostavam de realizar. Recebi como respostas frases como “não gosto da disciplina”, “história é secante”, “não vejo a necessidade de saber a história do passado”, “não quero fazer nada”, entre outras expressões que representavam total desinteresse e falta de conhecimento pela disciplina. Importa salientar que os resultados negativos obtidos no 1.º teste de avaliação do ano letivo 2020/2021 tornaram claro que era necessário alterar as metodologias de ensino no sentido de fazer os alunos compreenderem a função da disciplina de HGP para o seu processo de ensino e aumentar o nível de interesse pela disciplina. Considero que, em todas as minhas planificações, sempre tive em conta os interesses e as necessidades dos alunos, com o propósito de promover a aprendizagem dos conteúdos históricos e geográficos. A título de exemplo, refiro os jogos lúdicos que contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos, sendo estes os *Quiz* históricos que realizava, tanto para conhecer os conhecimentos prévios dos alunos antes da leção de um conteúdo, como para consolidar as temáticas em estudo. Decerto que foi um elemento novo em sala de aula e que suscitou por completo a atenção dos alunos. Os efeitos resultantes desta estratégia de ensino foram positivos, devido ao empenho que os alunos manifestavam nestes momentos.

Para tornar as aulas dinâmicas e diferentes, recorri à gamificação para a recolher os conhecimentos prévios sobre uma temática e, consequentemente, introduzir os conteúdos históricos ou geográficos que pretendia lecionar. Desta forma, utilizei jogos como: o “Jogo da Força”, para trabalhar a Monarquia Constitucional, com recurso ao quadro de giz e, ainda, o “Jogo da Memória”, para compreender os conhecimentos prévios dos alunos face à Revolta Militar de 25 de abril de 1974. Como descreve Friedmann (1996), as atividades lúdicas permitem a cooperação, a interação e a convivência em sala de aula; para além disso, estimulam o raciocínio, que se traduzirá em aprendizagem significativa e na consequente motivação do aluno.

Ao longo das aulas teóricas apresentadas nas UC do Mestrado, foi-nos mostrada a importância de trabalhar os documentos escritos, sendo esta fonte de informação a partir da qual o espírito do historiador sabe tirar algum partido para o conhecimento do passado humano (Marrou, 1975). No ponto de vista de Ragazzini (2001), a fonte é uma construção do pesquisador, sendo o único contacto possível com o passado, que permite confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico. Desta forma, pretendo salientar dois dos documentos que auxiliaram e enriqueceram a minha prática educativa e, por conseguinte, o processo de aprendizagem dos alunos, designadamente, os documentos escritos e iconográficos. Visto que, no manual escolar dos alunos, se encontram fontes escritas secundárias que tratavam sobre o assunto em estudo, era sempre minha intenção analisar minuciosamente com os alunos a informação presente nos mesmos, de forma a relacioná-las com o assunto em estudo ou a adicionar novas informações aos acontecimentos históricos em análise. Todavia, nas primeiras semanas em 2.º CEB, constatei que a turma tinha muita dificuldade em analisar qualquer documento apresentado, não dando especial importância à análise do documento. Penso que os alunos não sabiam extrair a informação mais importante. Quanto aos documentos escritos, era minha intenção analisar, sempre que possível, todas as semanas, um ou dois documentos escritos, de modo desenvolver minuciosamente – parágrafo a parágrafo – a informação presente no documento, com vista a desenvolver na turma a capacidade de retirar a informação mais importante do texto. Antes do término da PP 2.º CEB I, verifiquei que a persistência em analisar documentos escritos desencadeou um efeito positivo, na medida em que, aquando da leitura em voz alta do texto, propunha a extração da informação mais importante e os alunos já conseguiam retirar o essencial que relacionava com a

informação estudada anteriormente, sendo, igualmente, metodologia de trabalho que seguia na disciplina de Português.

O mesmo se trata quando se utilizam as fontes iconográficas em sala de aula, que são consideradas, igualmente, por Melo (2008), como um excelente contributo para a construção do conhecimento, implicando uma nova visão da aprendizagem, centrada numa aprendizagem voluntária baseada no diálogo, no questionamento e na procura de informação para compreender a imagem. A meu ver, os alunos poderão compreender com mais facilidade aquilo que era retratado nos nossos antepassados, pela criação de imagens mentais que os auxiliam a entenderem o espaço, o tempo e as situações históricas. Como exemplo, refiro a realização de uma explanação apenas com imagens exemplificativas face aos luxos e à ostentação realizada por D. João V e a sua corte, com o propósito de os alunos tomarem conhecimento do vestuário, o meio de deslocação e as construções que foram mandadas edificar durante o reinado. Decerto que, se este conteúdo não fosse trabalhado a partir de imagens, os alunos teriam mais dificuldade em identificar o tipo de vestuário que a corte e o rei vestiam, assim como não compreenderiam a composição de um coche banhado com talha dourada e qual a diferença de um coche tradicional. Assim sendo, esta atividade tornou-se num excelente recurso de aprendizagem, pois, para além de os alunos tomarem conhecimento do local onde D. João V mandou construir os monumentos e a razão para a sua construção, também entraram em contacto com a realidade dos acontecimentos e das situações através de uma aprendizagem não abstrata. Tal levou ao desenvolvimento da empatia histórica, pois esta não implica que o aluno sinta o mesmo que o ator histórico sentiu, mas sim que seja capaz de alcançar a visão das pessoas do passado, uma vez que temos a consciência do que as pessoas tentaram concretizar e de que o que sentiram era apropriado àquela situação (Lee, 2003).

Considerando as dificuldades dos alunos face às relações entre os conteúdos históricos, foi minha intenção aplicar um método de compreensão e, por conseguinte, de estudo – já por mim utilizado como estudante: os mapas mentais. Este têm o propósito de representar as ideias que se relacionam através de símbolos, mais do que palavras complexas, pois a mente forma associações de imediato e, mediante o mapa, representa-as rapidamente (Ontória, Luque & Gómez, 2004). Realizando um balanço entre o primeiro e o segundo semestre com esta turma, os mapas mentais não eram do conhecimento dos alunos. Quando se tornaram uma rotina, aquando da lecionação de determinado conteúdo, os

próprios alunos começaram a dar importância, de facto, à sua construção. Tal contribuiu não só para a compreensão dos conteúdos trabalhados, mas também como uma súmula e como estudo diário dos alunos.

Tendo em consideração a situação pandémica, que estamos a vivenciar há cerca de dois anos, foi necessário adaptar a visita de estudo aos locais físicos. Os locais ora se encontravam encerrados ao público, ora apresentavam uma lotação elevada em relação ao número total de alunos da turma. À luz do que defende Reis (2009), todos os dias são excelentes para uma viagem virtual, podendo qualquer professor levar os seus alunos para fora da sala de aula sem abrir uma porta, apanhar um transporte ou necessitar de pagar bilhetes. Exemplificando, no primeiro semestre, na disciplina em questão, para trabalhar a monarquia absoluta, realizei uma visita virtual ao Palácio de Versalhes, à metrópole de Luís XIV e à sua corte com o seu poder absoluto – inspiração de D. João V para a adoção do poder absoluto e da sua ostentação. Claramente que os alunos se mostraram entusiasmados por visitar virtualmente aquele local, admirando-se com os luxos, arquitetura do espaço e os belíssimos jardins e fontes em volta do palácio. Com efeito, os alunos tiveram a mesma reação que tive quando visitei o espaço físico pela primeira vez. Com esta atividade, compreendi que, apesar da operacionalização das visitas de estudos virtuais ser diferente das visitas de estudo presenciais, a qualidade e a quantidade de conhecimento podem ser idênticas, só alterando a forma de contacto.

Esta tipologia de visita tem a vantagem de não carecer de autorizações escolares administrativas, de não se encontrarem dependentes das condições atmosféricas e de não limitarem o acesso a certos locais (Pinto, 2015). No segundo semestre, a frequência da Unidade Curricular de Complementos de História e Geografia II permitiu-me dominar a estratégia de implementação das visitas de estudo virtuais, identificando as suas principais potencialidades, os métodos mais eficazes para a realização das mesmas, bem como os seus contributos para o processo de aprendizagem dos alunos, num período tão atípico.

No mesmo semestre, no âmbito da UC supracitada, foi-nos proposta a realização de duas visitas de estudo, direcionadas para o ensino da História e da Geografia. Desta forma, beneficiando da consolidação do conteúdo da Revolução Militar de 25 de abril de 1974, optámos, eu e a minha colega, por realizar uma parceria com a Casa-Museu Centro Cultural João Soares e concretizar uma visita de estudo virtual, visto ser considerada uma das melhores exposições iconográficas sobre o período de 1974. Esta foi pensada e

construída por nós, tendo sido necessário efetuar uma visita presencial preparatória para conhecer o espaço, recolher a informação mais importante, para, mais tarde, se proceder às gravações da visita. Considero que foi um trabalho moroso, porém, quando apresentámos o produto final à turma – acompanhada de um guião de perguntas –, compreendemos que esta aplicação foi bem-sucedida. Os alunos demonstraram especial interesse por terem participado na visita de estudo virtual, e verificámos que dominaram com sucesso o conteúdo em estudo. Até aqueles que não apresentavam uma taxa de participação tão elevada acabaram por participar durante o questionamento oral e no guião realizado por nós. Assim, esta atividade cumpriu as finalidades apontadas por Proença (1989), a saber: (i) a motivação para a aprendizagem; (ii) a aplicação e consolidação de conhecimentos; (iii) o estudo aprofundado de um tema e (iv) a sintetização, concretização e avaliação dos conhecimentos.

Para além do que foi referido anteriormente, devo recordar a importância dos guiões orientadores com questões para a compreensão das visitas de estudo virtuais. A sua introdução seguiu o preconizado por Brito e Poeira (1991): o guião é um documento que deve possuir uma linguagem clara e acessível, geralmente ilustrado com gráficos, mapas, questões, imagens ou outros esquemas, com o intuito de permitir ao aluno retirar com maior eficácia e proveito a informação necessária da área a visitar.

Antes da lecionação de um conteúdo em sala de aula, sempre privilegiei nas minhas planificações a compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos – avaliação diagnóstica –, pois, a meu ver e como também referem Solé e Coll (2001), a aprendizagem torna-se mais significativa, permitindo estabelecer relações entre essa informação e aquilo que já se sabe esclarecer e analisar, detalhadamente, como os conceitos. Efetivamente, concordo que a aprendizagem dos conteúdos se torna muito mais produtiva, especialmente, para os alunos que apresentam dupla nacionalidade – brasileira e inglesa –, dado que, quando se tratava de assuntos como a exploração de ouro e de açúcar no Brasil e o auxílio dos ingleses durante as invasões francesas, os alunos mostraram-se muito entusiasmados em responder às questões realizadas sobre esta temática, porque se tratava de países aos quais tinham afeto. É o que Reis (1995) salienta sobre este assunto: os novos conceitos só podem ser desenvolvidos significativamente se puderem ser relacionados com os conceitos ou preposições pré-existentes.

Para além das estratégias implementadas em sala de aula, é fundamental refletir sobre o papel do professor durante os momentos de desordem em sala de aula. De facto, poucos foram os momentos de desordem em sala de aula, em que a turma se apresentava muito agitada devido a fatores externos à mesma. Quando estes existiam, era necessário saber lidar com os mesmos. Recordo uma aula em que os alunos se encontravam muito agitados devido à participação numa aula aberta de dança. Quando regressaram à sala de aula para a disciplina em questão, o ruído estava a afetar o bom funcionamento da aula, pelo que esta situação me fez ter reações opostas ao modelo de professora que sempre idealizei: comecei a alterar o meu tom de voz, criando mais tensão na turma. Importa salientar que, após esta aula, me senti a pior pessoa do mundo, tendo pensado em desistir de todo o meu percurso profissional já que tinha investido tanto trabalho naquela aula e tinha sentido que não tinha capacidades para lecionar. Esta situação afeta-me sempre que relembro esse episódio. Após uma longa conversa reflexiva com a professora supervisora, compreendi que alterar o meu tom de voz não era a melhor solução. A melhor forma é recorrer ao silêncio para que os alunos compreendam que devem manter a tranquilidade, através das minhas reações ao nível da postura. Esta postura vai ao encontro do que defende Cruz (2017), de acordo com o qual, caso os alunos façam imenso burburinho, na sala de aula, o docente não deve alterar a voz para se fazer ouvir. A solução pode passar por “sentar-se à frente da turma e falar baixo até que todos os alunos estejam em silêncio, ou de maneira mais radical, limitar-se ao silêncio total” (Cruz, 2017, p.28), já que é claro que ninguém pode adotar, para si próprio, a atitude que condena no outro.

No que respeita aos conteúdos geográficos, apesar de só trabalharmos os mesmos no final do ano letivo, no primeiro semestre de PP, optei por realizar uma atividade que me permitisse identificar os conhecimentos geográficos dos alunos. Assumindo o entendimento de Cachinho (2000) que esclarece que aprender Geografia é entender como e por que razão o espaço geográfico se organiza de uma determinada forma, sabendo como agir sobre ele e sabendo pensar sob o espaço, concretizei a avaliação diagnóstica através de um jogo “À descoberta dos distritos de Portugal Continental”. Eu ditava seis distritos e os alunos, com recurso a um mapa distrital em branco, selecionavam o distrito correto. O entusiasmo foi tão grande que os alunos pediram que ditasse os 18 distritos de Portugal. Através da análise de dados, verifiquei que os alunos não tinham conhecimento sobre a maioria dos distritos portugueses, particularmente, o distrito onde residem: Leiria.

Tendo em consideração os dados anteriores e para melhorar o reportório vocabular geográfico dos alunos, ao longo do ano letivo, sempre que falava de um local histórico inerente aos conteúdos curriculares em estudo, localizava-o no mapa ao nível distrital, com o propósito de os alunos compreenderem os distritos que estávamos a estudar.

No final do ano letivo, para compreender se os alunos progrediram ao nível do espaço geográfico, decidi repetir o jogo e certifiquei-me de que os alunos melhoraram a sua competência geográfica, já que a maioria da turma conseguiu localizar corretamente os distritos. Ficou demonstrado que as aulas foram primordiais para o desenvolvimento do conhecimento geográfico. Aquando da realização da atividade, ao invés de proceder à correção, pedi aos alunos para realizarem uma autocorreção com o mapa distrital apresentado no quadro e, sequentemente, distribuí as suas produções realizadas no início do ano, para os alunos verificarem o seu progresso. Realmente, muitos dos alunos proferiram comentários como “eu não consegui identificar Leiria? Impossível!”, “Professora, desta vez consegui adivinhar todos”, “já acertei mais desta vez”, entre outras expressões. Para além do mencionado, esta atividade contribuiu para aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem da Geografia, pois, tal como Paris e Ayres (1995) descrevem, esta estratégia apresentou um desafio, permitindo aos alunos realizarem as suas próprias escolhas e permitindo a colaboração, no momento de partilha e discussão dos resultados.

2.3. Do ensino presencial ao ensino a distância em 2.º CEB

Tendo em consideração o mesmo percurso do 1.º CEB, as PP em 2.º CEB, procedeu-se à utilização do mesmo quaterno (observar, planificar, intervir e refletir), pelo que foi necessário, para além do realizado anteriormente, adaptar os horários, reajustar as planificações e as estratégias de ensino face às sessões virtuais e registo de implementação. Esta estratégia foi diferente do que foi realizado no 1.º CEB, por não ser necessário construir guiões de trabalho para apresentar aos alunos, visto que já apresentavam um maior nível de autonomia.

Contrariamente ao 1.º CEB, o Agrupamento do contexto a distância do 2.º CEB recorreu em grande parte à utilização da plataforma *Teams* para partilhar os trabalhos propostos e comunicar com os alunos. Enquanto, no primeiro contexto, durante as sessões síncronas, se tornava possível observar todos os alunos presentes nas sessões virtuais, no segundo

não foi exequível. A plataforma só permitia a apresentação de dez janelas virtuais ao invés dos dezoito alunos. A visualização que era facilmente conseguida no ensino presencial não foi possível neste formato de ensino.

Considero que não se tornou um processo fácil porque era-me inacessível observar todos os alunos da sala, bem como colocar os mesmos a participar em cada sessão virtual. Ao contrário do que vivenciei em 1.º CEB, em que todos os alunos permaneciam com as câmaras ligadas e apresentavam uma taxa de participação elevada, neste contexto verifiquei que a maioria dos alunos tinha tendência a desligar as câmaras durante as sessões virtuais. O seu nível de interesse era reduzido e a taxa de participação diminuta. A título de exemplo, apresento um excerto que aborda as minhas inquietações face à falta de participação dos alunos:

(...) houve momentos em que senti que estava a realizar monólogos, sem qualquer intervenção por parte dos alunos. (...) as minhas inquietações comprovaram-se, pois durante as semanas de observação das sessões síncronas os alunos não interagiam com a professora cooperante e tornou-se frustrante não obter *feedback* da turma, uma vez que não conseguia compreender as dificuldades e as aprendizagens dos alunos (Anexo V – Reflexão do 2.º CEB, 2.º semestre, 1.ª e 2ª semana de intervenção de Português e História e Geografia de Portugal)

De modo a contornar a falta de participação dos alunos, optei por criar uma estratégia para promover a participação nas sessões virtuais. No caso do Português, a estratégia intitulava-se *Os alunos da semana* (ver figura 4) e, em História e Geografia de Portugal, *Os historiadores da semana*.

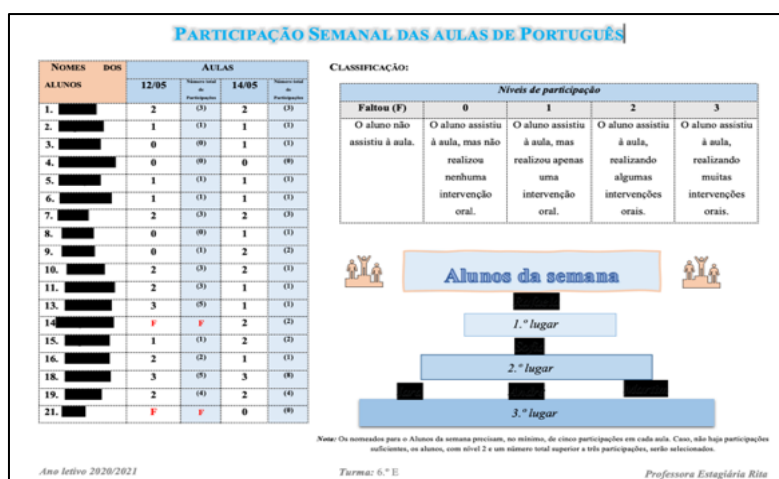


Figura 4 – Os alunos da semana

Com o auxílio da minha parceira de estágio, realizava-se a contagem do número de vezes em que cada aluno participava, isto é, por cada vez que um aluno respondia corretamente contava com uma participação. No final da semana, publicava-se na plataforma *Teams* os resultados, tendo em consideração os vários níveis de participação propostos. Os alunos

que obtivessem a pontuação mais elevada eram nomeados *os alunos da semana* ou *historiadores da semana*. Esta estratégia tornou-se um sucesso tal que, quando regressámos para o ensino presencial, os alunos pediram para continuar com esta estratégia de motivação, sendo que os resultados continuavam a ser expostos na plataforma utilizada anteriormente em ensino a distância.

Outra problemática por mim detetada no início do ensino a distância em contexto de 2.º CEB foi a falta de entrega dos trabalhos, em especial, na disciplina de Português, em que o volume do trabalho era maior, que recorro através da minha reflexão inerente às minhas primeira e segunda semanas de intervenção:

(...) ao longo das aulas também verifiquei que os alunos não entregavam os trabalhos e, acima de tudo, os professores não tinham comprovativo de realização dos trabalhos, a não ser quando os mesmos entregavam em conversaçãõ privada. (...) para evitar o atraso da entrega dos trabalhos e de modo a compreender as dificuldades e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, optei por propor à professora cooperante a criação de portefólios digitais individuais. (Anexo VII Reflexão do 2.º CEB – 2.º semestre, 1.ª e 2ª semana de intervenção de Português)

No ensino do Português, para controlar os trabalhos, compreender as dificuldades e os progressos realizados pelos alunos ao longo do ensino a distância, recorri à plataforma proposta pelo Agrupamento, visto ser utilizada frequentemente pelos alunos e optei por criar portefólios digitais individuais. Considero que este foi um dos meus aliados nesta modalidade de ensino, porque não só este recurso me permitiu atestar as capacidades dos alunos e as suas dificuldades face aos conteúdos curriculares em lecionação, como também me permitiu oferecer *feedback* aos alunos apresentando os aspetos positivos e, por conseguinte, os aspetos a melhorar no seu percurso de aprendizagem.

O ensino a distância foi complexo, exigente e dispendioso relativamente ao tempo, exigindo um elevado período passado em frente ao computador, a pesquisar aprofundadamente, a ler e criar estratégias diferentes e intuitivas e que permitissem rápida manipulação para diversas sessões virtuais e assíncronas. Tome-se como exemplo, no ensino do Português, uma atividade de escrita criativa em grande grupo, em que, após a lecionação do texto descritivo e da exploração de um excerto do livro de *Eragon*, da autoria de Christopher Paolini, propus a cada aluno a descrição, oral, de um objeto à sua escolha e com essas palavras escrever, em grande grupo, em formato *Word*, um texto descritivo com recurso à plataforma *Nearpod*.

Efetivamente, foi minha intenção desafiar os meus conhecimentos face à escrita criativa e experimentar uma estratégia que nunca tinha implementado em sala de aula. Primeiramente, a atividade exigiu muita pesquisa, de modo a preparar-me científica e metodologicamente para a realização da mesma. Foi necessário refletir sobre a operacionalização da atividade, ou seja, a forma como iria recolher os objetos sugeridos pelos alunos, bem como o controlo dos alunos, para que não falassem todos ao mesmo tempo. Para além do mencionado, esta atividade também exigiu muito do meu conhecimento linguístico, pois, à luz do que defende Santos e Serra (2007), a escrita criativa faz-se realizando um percurso diferente, ou seja, experimentando outras situações fora do comum, procurando aumentar o reportório vocabular dos alunos utilizando vocábulos, tempos verbais e construções frásicas diferentes do seu quotidiano. Acontece que esta atividade correu de acordo com as minhas expectativas, porém, deveria ter investido mais no reportório vocabular e nos tempos verbais utilizados, o que me levou a refletir sobre procurar melhorar nesses aspetos. Importa salientar que esta atividade foi das sessões virtuais em que os alunos mais se demonstraram empenhados em participar.

Para o ensino de História e Geografia de Portugal e de forma a recolher os conhecimentos prévios dos alunos, optei por utilizar a plataforma *Padlet* para questionar os alunos quanto às suas opiniões face às reformas educativas e sociais implementadas na 1.^a República ao invés de os questionar diretamente nas sessões virtuais, pois o *feedback* seria reduzido. De facto, esta estratégia mostrou-se um sucesso, uma vez que os alunos se apresentavam empenhados, interessados e participativos durante a atividade. Foi mais proveitoso utilizar esta estratégia, porque, de outra forma, não conheceria quais seriam os conhecimentos prévios por parte dos alunos. Como descreve Tapia (1997), é necessário o professor atuar ativamente para melhorar a motivação do aluno, ao mesmo tempo que o ensina a pensar, como é importante saber ensinar a pensar, ao mesmo tempo que se tenta melhorar a motivação para aprender.

Outra dificuldade identificada durante a planificação das propostas pedagógicas, de ambas as disciplinas, foi a gestão do tempo e ter em consideração que os alunos tinham mais do que uma disciplina. Na verdade, nas primeiras atividades em ensino a distância, realizei propostas pedagógicas complexas, que implicavam despende muito tempo. Foi necessário adaptá-las após a identificação deste fator, simplificando as propostas e refletindo que a gestão de tempo no ensino a distância resulta conforme o ritmo de

aprendizagem de cada aluno, porque o aluno é um autorregulador e gestor das suas próprias aprendizagens. À luz do que refere Rosário (2004), a autorregulação da aprendizagem é vista como um processo ativo em que alunos estabelecem os objetivos que orientam a sua aprendizagem, procurando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar.

Ainda sob o mesmo assunto, a gestão do tempo, considero que este ponto se tornou fundamental no controlo de tempo das sessões síncronas e assíncronas. A título de exemplo, saliento a primeira sessão síncrona do ensino a distância, em que ocupei os noventa minutos de sessão virtual. Verifiquei que, nos últimos cinquenta minutos, a atenção dos alunos já não se encontrava direcionada para o Português. Foi necessário reformular as minhas planificações, realizando uma sessão de cinquenta minutos síncrona e de uma sessão assíncrona com a mesma duração (50 minutos), tal foi objeto de reflexão na 1.^a e 2.^a semana de intervenção:

(...) considero que não tinha noção do tempo adequado a uma aula síncrona, optando por realizar sessões com duração máxima de 70 a 80 minutos. No entanto, com o decorrer das sessões virtuais compreendi que não era o melhor método de intervenção, dado que os alunos após os 50 minutos de aula, encontravam-se com a sua atenção direcionada para outras tarefas (...), reparando que a participação dos alunos diminuía nos últimos momentos de aula. (Anexo VIII – Reflexão 2.º CEB, 2.º semestre, 1.^a e 2.^a semana de intervenção de Português).

Em suma, considero que a experiência de ensino a distância foi enriquecedora, na medida em que me proporcionou frequentar e experimentar esta modalidade de ensino presencial. Quanto ao nível profissional, revelo que me permitiu operacionalizar propostas pedagógicas num modelo diferente de ensino e, ao nível pessoal, auxiliou-me no desenvolvimento de competências relacionais importantes na prática de um profissional, devido ao trabalho cooperativo realizado ao longo de todo o processo. Ao longo da quarentena, o bem-estar físico e psicológico dos meus alunos também se revelou uma preocupação, para além de tentar compreender se todos apresentavam as mesmas oportunidades para aprender. Na verdade, existiam muitas discrepâncias financeiras, portanto, não existiam as mesmas oportunidades para todos aprenderem, sendo que alguns alunos tinham de usar a rede escolar para assistir às sessões virtuais.

2.4. Considerações finais

Por ser um contexto em que desejava lecionar, as vivências e experiências relevaram-se uma oportunidade riquíssima para desenvolver inúmeras aprendizagens ao nível metodológico e científico.

Não descurando as PP do 1.º CEB, foi no 2.º CEB que compreendi a verdadeira importância da formação científica do professor para o processo de aprendizagem dos alunos. Acima de tudo, compreendi este percurso como um constante desafio que exigia evolução da minha parte. Desta forma, foi no 2.º CEB que aprofundi a necessidade fundamental de preparação científica, tendo mais facilidade e mais segurança a lecionar as aulas, quando eu mesmo dominava os conteúdos em estudo. Para além do mencionado, por diversas vezes, quando os alunos colocavam uma questão, sentia-me insegura, tendo de admitir aos alunos que não sabia a resposta, mas que iria pesquisar e, na aula seguinte, daria a resposta correta, pois, não queria induzir os alunos em erro e prejudicar totalmente a sua aprendizagem.

Se, no ensino do 1.º CEB, compreendi o papel do aluno, no ensino do 2.º CEB, devido à turma em que tive oportunidade de trabalhar em ambas as PP I e II, constatei que o foco do processo de ensino-aprendizagem não é a professora – não descurando o seu papel –, mas o processo de aprendizagem dos alunos. Compreendi que os alunos devem encontrar-se ativos nas atividades que realizam, encontrando-se abertos para conseguirem argumentar e refletir sobre os seus interesses e as suas dificuldades.

Apesar de ter desenvolvido competências que me irão ser úteis para a minha prática docente ao nível presencial, a meu ver, a vivência em ensino a distância, permitiu-me desenvolver e dominar inúmeras competências metodológicas e tecnológicas, que não só foram úteis nesta modalidade de ensino, como também se tornaram essenciais, mais tarde, para intervir em ensino presencial.

Em suma, sinto que foi vantajoso para a minha prática acompanhar a mesma turma durante todo o ano letivo, visto que conseguia acompanhar de perto a evolução dos alunos num ano letivo completo. Desse modo, tive a possibilidade de compreender a sua evolução, de compreender se conseguiram ultrapassar algumas das suas dificuldades relevadas no início e se desenvolveram determinadas competências, atitudes e relações.

Parte II – Dimensão Investigativa

A segunda parte do presente relatório é dedicada à dimensão investigativa inerente a um projeto de investigação na Prática Pedagógica. Assim, construí e implementei uma proposta com destaque na pedagogia diferenciada com uma turma do 6.º ano de escolaridade numa escola pertencente ao concelho de Leiria, com o propósito de auxiliar os alunos no sucesso da disciplina de Português. Na presente secção do trabalho, realizo a contextualização do estudo, a apresentação da questão de investigação e dos objetivos, o enquadramento teórico, que permite justificar o estudo e as estratégias utilizadas, seguindo-se a metodologia, assente na apresentação dos participantes e, ainda, a técnica e a recolha de dados. Para terminar, apresento as conclusões, as limitações e as considerações finais do estudo.

1. Introdução do Estudo

Este capítulo é dedicado à apresentação e contextualização de uma investigação realizada durante a Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 6.º ano de escolaridade. Neste sentido, o presente ponto encontra-se organizado em três partes distintas: a contextualização do estudo, a apresentação da questão de investigação e dos objetivos do estudo e, ainda, a relevância do estudo.

1.1. Enquadramento Legislativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada em 1997, 2005 e 2009, pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) veio, além do mais, dar prioridade à organização do sistema educacional com direito à diferença. Interessa, em particular, a alínea d) do n.º 3 do art.º 3, que vem “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Com a reforma educativa plasmada no Decreto-Lei n.º 286/98, de 29 de agosto, que aprova os planos curriculares do ensino básico e secundário, é dado destaque, no art.º 2 do art.º 10, à avaliação como modalidade formativa, com o propósito de obter o sucesso educativo de todos os alunos, bem como de favorecer a sua autoestima e confiança e, ainda, contemplar os vários ritmos de aprendizagem e de progressão.

Ainda sob a mesma componente de avaliação, o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho refere que a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico. Este mesmo despacho, na alínea 18, destaca que, sempre que sejam assinaladas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, devem ser adotadas novas metodologias, medidas educativas de apoio e a adaptação do currículo.

Subsequentemente, a pensar na igualdade de oportunidades, valorização da educação e na melhoria da qualidade de ensino, o Despacho Normativo n.º 1, de 5 de junho de 2005, e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, defendem a construção de uma escola democrática e inclusiva direcionada para o sucesso educativo de todos os alunos. Assim, delineei objetivos, princípios orientadores, propostas de organização e procedimentos de referenciação e avaliação que me permitissem responder às características e necessidades de todos os alunos, independentemente dos seus quadros clínicos. O mesmo Decreto-Lei acrescenta que a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

O supramencionado Despacho Normativo entende a avaliação das aprendizagens dos alunos como um instrumento regulador das aprendizagens, que permite ser uma ferramenta orientadora do percurso escolar e ser certificador de diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. Para além do plasmado neste Despacho Normativo, a respeito da avaliação, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, acrescenta que a modalidade da avaliação diagnóstica promove a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, na medida em que facilita a integração do aluno no contexto escolar, apoiando-o na orientação escolar e vocacional.

Já em 2016, com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, defende-se que o rigor e a exigência [inerentes ao processo de avaliação, eminentemente formativa] são construídos pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no percurso das aprendizagens. Para tal, devem ser desenvolvidos mecanismos de introdução que promovam a qualidade no ensino e na aprendizagem, no sentido em que oferece pistas

claras e objetivas que levam à condução de uma melhoria progressiva da prática a desenvolver, bem como de cada desempenho do aluno.

A última legislação promulgada, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno. Interessa realçar o conceito de *acomodação curricular* dessa mesma legislação, que permite aos alunos o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem, utilizando-se como ferramentas a diversificação, a adequação de estratégias e os métodos de ensino planificados, de modo a compreender os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno. A presente acomodação curricular possibilita abranger os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, para se desenvolverem os descritores de desempenho contemplados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O artigo n.º 3 presente no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, apresenta vários princípios orientadores inerentes a uma prática de educação inclusiva, nomeadamente: (i) a *equidade*, em que pretende que todos os alunos tenham acesso aos apoios necessários para concretizar o seu potencial de aprendizagem e o desenvolvimento; (ii) a *inclusão*, no sentido em que todos os alunos têm acesso e participação nos mesmos contextos educativos e (iii) a *flexibilidade*, apresenta uma gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos educativos, na medida em que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possam responder às singularidade de cada um.

No mesmo decreto, no art.º 6º, também se pretendeu conceber medidas de suporte à aprendizagem, adequando as necessidades e as potencialidades de cada aluno. O art.º 7.º explica-nos os três tipos de intervenção, concretamente: universais, seletivas e adicionais. Ainda no mesmo decreto, no art.º 8.º, as medidas universais equivalem às respostas educativas que a escola tem para dar, com o intuito de promover a participação e a melhoria do processo de aprendizagem. Dentro destas medidas, consideram-se universais as seguintes: (i) diferenciação pedagógica; (ii) as acomodações curriculares e (iii) o enriquecimento curricular. Para terminar, as medidas universais podem ser mobilizadas por todos os alunos, incluindo os que abarcam as medidas seletivas ou adicionais, para a promoção do seu desenvolvimento pessoal, interpessoal e social.

1.2. Pertinência do Estudo

Considerando o enquadramento apresentado no ponto anterior, a PD tem vindo a adquirir um papel cada vez mais significativo ao longo dos diversos ciclos de ensino, procurando auxiliar os alunos na colmatação das dificuldades, independentemente do percurso escolar de cada um.

Sigo o entendimento de Gomes (2011), de acordo com o qual diferenciar não corresponde apenas a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social. Na verdade, a heterogeneidade nas turmas é uma realidade especialmente ao nível da aprendizagem, na medida em que nem todos os alunos apresentam os mesmos ritmos e modos de aprendizagem, e em que uma estratégia em sala de aula resulta ou não com determinado aluno. Neste caso, cabe ao professor identificar as especificidades de cada aluno e, tendo em conta esses fatores, procurar estratégias eficazes para o desenvolvimento de atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (Pinto, 2007). Seguramente que os professores que compreendem as características individuais dos alunos, as suas experiências pessoais, os seus conhecimentos prévios, o apoio parental e as suas situações económicas singulares, apresentam uma grande taxa de sucesso (Colwell & Hewitt, 2016).

Este estudo afigurou-se especialmente pertinente no contexto do domínio da língua, ao nível ortográfico, gráfico e compositivo. Como descreve o Programa Curricular de Português do 2.º Ciclo, é neste ciclo que se concluem e consolidam as Aprendizagens Essenciais iniciadas no 1.º Ciclo e, bem assim, se começa a especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver (Buescu *et al.*, 2015). No mesmo documento, sobressai a pertinência da automatização das habilidades de identificação dos vocábulos escritos, bem como o seu uso a respetiva correção ortográfica e da produção escrita de pequenos textos (Buescu, *et al.*, 2015). No que diz respeito às Aprendizagens Essenciais do 2.º CEB, este documento visa o sucesso de aprendizagem dos alunos em diversos níveis, designadamente: os processos, as estratégias, as capacidades e os conhecimentos inerentes à escrita de textos perante os diversos géneros textuais, apresentando uma organização discursiva, um reportório vocabular diversificado e uma correção linguística e ortográfica (Buescu, *et al.*, 2015).

A disciplina de Português e, em particular, os domínios da escrita e da gramática, presentes nos vários ciclos de ensino, são vistos por muitos alunos como grandes obstáculos. O domínio da escrita, comum a todas as áreas do saber, é um obstáculo já que muitos dos alunos utilizam a escrita idêntica ao domínio da oralidade e confessam que a maioria dos textos propostos pelos professores não lhes suscita interesse.

A implementação de medidas de apoio à aprendizagem no domínio da escrita pretende auxiliar no processo e no sucesso de aprendizagem dos alunos, no entanto, nem sempre a escrita apresentou resultados positivos. Se Azevedo (2000), evidenciava a sua preocupação relativamente aos níveis bastantes preocupantes de insucesso no domínio da escrita, em 2018, no Relatório Nacional da Prova de Aferição, apresentado pelo Instituto de Avaliação Educativa, cónito como IAVE, o domínio da escrita é aquele em que os alunos mais conseguiram responder de acordo com o proposto. Aponta, no entanto, o Relatório que os alunos poderiam ainda melhorar relativamente a esta competência. Houve uma minoria na percentagem de alunos que não conseguiram ou não souberam responder e, ainda, uma percentagem, ainda que pequena em relação a outros domínios do saber, que revelaram dificuldade em realizar a proposta inerente à produção textual. Importa salientar que também foi o domínio em que os alunos cumpriram na totalidade com o que foi proposto. Assim, de acordo com estes dados, é perceptível indicar que houve mudanças positivas durante o período temporal entre 2000 e 2018, no sentido em que os alunos apresentaram um maior sucesso no domínio da escrita no âmbito das Provas de Aferição. Os resultados positivos, em grande parte, devem-se à adoção de novas abordagens e práticas de escrita realizadas em contexto escolar, em especial, pelos docentes e outros agentes de educação. À luz do que defende Carvalho (2003), o resultado menos positivo para a escrita dá-se pela massificação do ensino que trouxe à escola alunos provenientes de estratos socioculturais que não beneficiavam do contacto com o domínio da escrita e, por conseguinte, o progresso das novas tecnologias que permitem a relação a distância sem recorrer ao texto escrito.

É importante destacar a relevância do presente estudo para futuras práticas docentes, pois é essencial que os professores nas suas práticas pedagógicas procurem estratégias que possam auxiliar o percurso de aprendizagem dos alunos, indo ao encontro das suas dificuldades. Inúmeras das estratégias presentes no ensino podem vir acompanhadas por fatores motivacionais, que despertem o interesse e a curiosidade pela aprendizagem das

diversas áreas do saber. Desta forma, torna-se acessível o ensino a todos os alunos, independentemente das necessidades de cada um. Para além do mencionado, centro-me na questão do desenvolvimento da escrita e da gramática para o processo de aprendizagem dos alunos, com o propósito de dominarem estas competências e com elas se tornarem cidadão ativos numa sociedade.

1.3. Questão de investigação e objetivos do estudo

Considerando a pertinência do estudo, a questão que orienta o mesmo é a seguinte: *Que impacto tem nas aprendizagens dos alunos do 6.º ano de escolaridade a implementação de estratégias diferenciadas no domínio da escrita e da gramática?* Para responder à questão de partida, procedi a um processo de investigação em torno do quadro teórico inerente à PD, bem como a sua respetiva implementação com alunos do 6.º ano de escolaridade, na disciplina de Português. Após a definição da questão de investigação, foram formulados os seguintes principais objetivos específicos de investigação:

- (i) Aplicar diferentes estratégias diferenciadas com vista à colmatação das dificuldades dos alunos;
- (ii) Avaliar e descrever o progresso dos alunos conforme as estratégias de ensino diferenciado aplicadas no domínio da escrita e da gramática;
- (iii) Refletir sobre os contributos de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento de competências escritas e gramaticais dos alunos e a capacidade autónoma dos alunos durante a concretização das tarefas de diferenciação em sala de aula.

1.4. Motivações para a investigação

Enquanto futura professora, sempre tive a consciência da heterogeneidade presente no ensino, pois cada aluno apresenta um estilo e um ritmo próprio de aprendizagem, sendo necessário valorizar as características individuais dos alunos, de forma a extrair o melhor partido das suas aprendizagens em sala de aula. Confesso que, durante a minha infância, a brincadeira de eleição era o “faz de conta”, pois tinha a capacidade de conseguir imaginar a minha própria turma, bem como algumas das atividades que realizava com os alunos “imaginários”, designadamente ao nível da leitura de histórias, ditados e fichas de trabalho concretizadas por mim durante a frequência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com

esta turma imaginária, auxiliava os alunos “imaginários”, na colmatação das suas dificuldades, especialmente nos domínios da leitura e da escrita. Anos mais tarde, concretizei a minha ambição ingressando na área do ensino, primeiramente no curso de Educação Básica e, posteriormente, na especialização em Português, precisamente, a área do saber de eleição durante a minha infância. Ao longo deste percurso académico, um dos meus grandes questionamentos prendia-se com as características individuais de todos os alunos das turmas nas quais iria trabalhar, de perceber como conhecer os seus interesses e dificuldades, mas também como colmatá-las, independentemente dos resultados de cada um. Assim, desde o início das Práticas Pedagógicas, preocupei-me em saber como adaptar os conteúdos, os processos e os produtos de aprendizagem, no sentido de os alunos da turma alcançarem sucesso. Foi, na verdade, sentir, como bem descreve Gomes (2011), que o aluno médio não existe, existem alunos reais, de carne, osso e espírito.

Para além das memórias já evocadas, o aprofundamento pela Pedagogia Diferenciada surgiu num dos módulos abordados no âmbito da unidade curricular de Didática da História e Geografia de Portugal do 2.º CEB II. Nesta UC, tive a oportunidade de verificar que os meus propósitos, enquanto futura docente, se tornaram mais claros e objetivos, pois eu já diferenciava o ensino durante a permanência na Prática Pedagógica do 2.º CEB, porém, não tinha associado uma designação específica à estratégia de que utilizava. De facto, é possível auxiliar todos os elementos da turma, sejam aqueles que apresentam um bom ou um fraco rendimento escolar, com vista ao sucesso do processo de aprendizagem de cada aluno. É, como defende Niza (2000), um direito a que o aluno deverá ter acesso. Procuram-se correspondências mais eficazes mais do que um ensino que se centre numa tarefa para todos os alunos, devendo ser proporcionadas condições adequadas às suas características (Tomlinson, 2008).

Tendo em consideração a turma com que me encontrava em PP 2.º CEB II, que tinha alunos com dificuldades específicas diferentes, propus-me planejar algumas estratégias diferenciadas em sala de aula, com vista a auxiliar todos os alunos da turma, bem como a colmatar as suas dificuldades. Em conversa com a professora cooperante de Português da instituição na qual foi feita a recolha de dados e com a professora supervisora, verifiquei que seria possível implementar uma sequência de atividades de consolidação que me permitissem colocar em prática estratégias de ensino diferenciado com vista ao sucesso

dos alunos nos domínios em que estes manifestassem mais dificuldades, a saber: os domínios da escrita e da gramática.

2. Enquadramento Teórico

2.1. *Pedagogia Diferenciada*

2.1.1. Sobre a diferenciação

Independentemente da área de atuação do professor, existem determinados princípios que deve adotar, princípios esses que, aliás, devem ser universais para qualquer interveniente de educação. Como caracteriza Morgado (1999; 2003), o professor deve: (i) respeitar e a valorizar as características individuais dos alunos; (ii) apreciar as vivências e os conhecimentos prévios dos alunos; (iii) fomentar as interações sociais, bem como os conhecimentos e as experiências entre os elementos da turma; (iv) promover a autonomia, a participação e as responsabilidades escolares; (v) considerar as aprendizagens e as tarefas realizadas pelos alunos; (vi) criar um clima propício para desenvolver o aluno a nível social, profissional e pessoal e (vii) aplicar expectativas positivas inerentes ao desempenho e progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

Para além dos princípios universais que o professor deve seguir, Cadima, *et al.* (1997), Niza (2000), Grave-Resendes e Soares (2002), Heacox (2006) e Gomes (2011) consideram que o professor deve adotar o papel de cooperante, uma vez que desenvolve o seu trabalho cooperativamente com os alunos (incentivando-os também a cooperar entre si), estabelecendo princípios como a integração, a participação democrata e a inclusão, quer com as suas famílias quer com outros docentes. O professor deve auxiliar os alunos a criar normas básicas de comportamento, isto é, no momento da realização das tarefas devem produzir e monitorizar instruções específicas quanto a atividades e orientar a sequência de eventos em cada experiência de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

É seguindo este entendimento que enquadro a existência da PD, não sendo o meu objetivo o de apresentar as origens do conceito ou de sistematizar a sua evolução. Inúmeros autores, dos quais destaco Boal, Hespánha e Neves (1996), Heacox (2006), Tomlinson (2008), Gomes (2011), entendem a PD como a implementação de um conjunto diversificado de recursos e processos de ensino-aprendizagem, que pretendem ir ao encontro das necessidades de cada aluno da turma, permitindo não só o sucesso de todos

os alunos rumando por diversos itinerários diferentes até alcançarem objetivos comuns, mas também o sucesso na formação pessoal e profissional de cada sujeito. Neste âmbito, o aluno tem um papel central, como o respeito pela sua individualidade, a diferença e a diversidade (Gomes, 2011).

Do ponto de vista de Boal, Hespanha e Neves (1996), a PD apresenta como intenção o sucesso educativo de cada um na sua diferença, isto é, não se trata de um método pedagógico único, mas um processo significativo em que o aluno é o condutor das suas ações, aprendizagens, bem como das atividades realizadas na comunidade escolar. Gomes (2011) explana que a pedagogia centralizada no docente e no ensino uniforme para todos os alunos é muito menos executável do que uma pedagogia centralizada nos alunos – em especial dando destaque aos alunos, à sua aceitação, integração e valorização da diversidade –, no entanto, não é uma tarefa de fácil concretização.

Partindo do pressuposto de que todos os alunos em qualquer período de tempo na sua aprendizagem poderão apresentar dificuldades e necessidade de apoio, torna-se fundamental que os professores estejam conscientes dessa realidade e que organizem o ensino e a aprendizagem, de modo a auxiliar os alunos a colmatarem as suas fragilidades (Tomlinson, 2008; Gomes, 2011), tendo presente a importância da adequação das estratégias de ensino-aprendizagem. Essa aposta não serve apenas um determinado aluno que, em dado momento, tenha uma dificuldade, mas, como, sugere Pinto (2007), é benéfica para todos os alunos. Na verdade, a prática diferenciada não se aplica exclusivamente a alunos com necessidades educativas específicas, mas sim a todos os alunos que dela necessitem (Silva, 2017).

Niza (2000), Grave-Resendes e Soares (2002) e Gomes (2011) salientam que a PD intensifica o papel do professor, sendo ele competente para diferenciar a sua prática de ensino, no sentido de ser o organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Efetivamente, esta metodologia de trabalho não implica que o docente opte por excluir momentos em grande grupo ou de trabalho direto entre aluno e professor. É antes ter em consideração que a heterogeneidade é um recurso fundamental da aprendizagem, pelo facto de integrar novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagens. A PD distingue-se da homogeneização de práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que

judicia a analogia dos conteúdos, dos ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas (Gomes, 2011).

Sendo um conceito muito abrangente, foram estabelecidas três tipologias para a pedagogia diferenciada que os docentes devem ter em conta no momento da justificação e da aplicação da metodologia de trabalho em estudo e que Pinto (2007) descreve, nomeadamente: (i) *a diferenciação institucional*, no sentido em que a diferenciação é realizada conforme as ideologias das instituições frequentadas como, por exemplo, frequentar escolas/instituições de natureza diferente ou sistemas de formação diferentes; (ii) *a diferenciação externa*, na medida em que a diferenciação é efetuada através da realização frequente de atividades no quadro da própria escola, por exemplo, seguindo determinados projetos específicos, como foi o caso dos alunos que seguiam currículos alternativos e (iii) *diferenciação interna*, é vista como a diferenciação realizada na sala de aula por um ou vários professores desenvolvendo atividades curriculares que permitam lidar com as diferenças entre os alunos e as suas dificuldades.

Para finalizar o presente ponto, gostaria de salientar que mais do que uma definição de PD que, aliás, foi evoluindo, são os princípios que a norteiam e, por isso, destaco Allan e Tomlinson (2002), que nomeiam cinco princípios universais, com vista à contribuição de um ensino diferenciado eficiente e produtivo:

- (i) *a flexibilização do processo de intervenção pedagógica*, em que os docentes e os alunos compreendem que o tempo, os recursos, as estratégias de ensino, o agrupamento dos alunos, as avaliações da aprendizagem são vistas como ferramentas para atingir os fins de aprendizagem;
- (ii) *a avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos*, tendo em conta que as diferenças entre os alunos são expectáveis, devem ser analisadas e, por conseguinte, poderão contribuir para a planificação das estratégias propostas;
- (iii) *a flexibilização na organização dos trabalhos de grupos*, face aos objetivos e atividades a desenvolver, que se podem trabalhar em grande grupo, em pequenos grupos, a pares ou individualmente;
- (iv) *a adequação das tarefas escolares*, seguindo a ideia de que a diferenciação não supõe atividades diferenciadas para cada aluno, mas uma gestão condescendente e adaptada face aos estímulos propostos aos alunos;

(v) *a estreita colaboração entre alunos e professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem*, daí decorrente o entendimento de que os alunos reconhecem os seus interesses e os ritmos e modos de aprendizagem prediletos e nas escolhas inerentes às suas aprendizagens, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível do trabalho que será concretizado.

2.1.2. Implementação do ensino diferenciado

Não obstante a importância dos diferentes níveis de diferenciação pedagógica, centro-me, neste estudo, na diferenciação interna. Meirieu (1998) chama para atenção para três tipos de diferenciação interna, isto é, as várias estratégias diferenciadas que o docente poderá utilizar em sala de aula, a saber: (i) *a diferenciação simultânea*, sempre que há uma diversidade de metodologias de trabalho face a um plano horizontal, quando cada aluno, quer individualmente, quer em grupo trabalha em módulos ou tarefas diversificadas; (ii) *a diferenciação sucessiva*, que assenta numa variação de estratégias ao longo do ano letivo e (iii) *a diferenciação variada*, sempre que existe uma combinação alternativa entre as duas formas de diferenciação anteriores, na qual se combinam os vários tipos de metodologias de trabalho e, por vezes, se desenvolve um trabalho de projeto em comum.

Tendo em consideração os três tipos de diferenciação orientados pelos professores, torna-se necessária uma organização pedagógica em sala de aula, isto é, a partir da disposição dos recursos, das atividades propostas e da organização do tempo e do espaço (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 2006). Gomes (2011) explana que a turma não é forçada a recorrer aos manuais escolares, no entanto, os alunos necessitam de ter ao seu dispor uma multiplicidade de recursos, como livros, dicionários, gramáticas e fichas, de modo que possam compreender que não existe apenas uma fonte de conhecimento.

Para uma melhor conceção da diferenciação em sala de aula, três componentes são integradas por diversos autores dos quais destaco Prezesmycki (1991), Allan e Tomlinson (2002), Heacox (2006), Tomlinson (2008) e Gomes (2011). Estes autores são unânimes quanto às três componentes inerentes à PD, uma vez que permitem aos docentes e alunos aprenderem, como aprenderem e o modo como aprendem e demonstram o que aprenderam:

- (i) *o conteúdo*, com o propósito de responder à questão “o quê?”. Nesta componente, poderão ser diferenciados conceitos ou competências

específicas, na medida em que os professores consideram mais significativos, de acordo com as necessidades dos seus alunos, tendo em vista a sua aprendizagem. Esta seleção de conteúdos deve basear-se nos resultados da avaliação diagnóstica realizados à turma;

- (ii) *o processo* responde à questão “como?”, sendo tratado como a forma como o aluno aprende um determinado conteúdo, sendo diferente de aluno para aluno face a diversos fatores. De facto, mesmo se os conteúdos a ensinar sejam idênticos, o professor pode adaptar a estratégia utilizada, alterando conforme a situação inicial, bem como o desenvolvimento dos alunos. Trata-se, nomeadamente, da adaptação do grau de complexidade de uma tarefa ou o apoio concedido ao aluno. Resumidamente, é descrito como o modo como os alunos assimilam as ideias e as noções;
- (iii) *o produto*: diz respeito aos resultados finais da aprendizagem, tratando-se da maneira como os alunos demonstram aquilo que aprenderam, bem como daquilo que são capazes, sendo esta componente concretizada através de portefólios do trabalho do aluno, um trabalho de conclusão da unidade temática ou, até, uma prova desafiadora.

Tomlinson (1999; 2008), Grave-Resendes e Soares (2002), Aleixo (2005), Heacox (2006) e Pinto (2007) afirmam que, no momento da planificação, organizam a sua prática docente segundo estas três componentes da PD – conteúdo, processo e produto. Assenta nas dificuldades, nos interesses e nos perfis de aprendizagem de cada aluno, ponderando, igualmente, a gestão flexível dos tempos, das interações, dos materiais, das modalidades e ritmos de trabalho e, ainda, das tarefas a propor para cada aluno, para que este seja confrontado com situações pedagógicas planeadas com vista ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Estamos longe de uma conceção de acordo com a qual os alunos aprendem de igual forma, em que as suas dificuldades, como refere Pinto (2007), acabam por ser permanentes e raramente colmatadas e em que diferenciar o ensino diz respeito à atribuição de mais ou menos tarefas a alguns alunos da turma (Tomlinson, 2008; Staszewski, 2013) ou a atribuição de mais ou menos tempo. Conforme descreve Tomlinson (2008), o docente que adote uma prática diferenciada deve não só ter em conta a diversidade cognitiva e psicossocial dos alunos – todos os alunos não aprendem da mesma maneira e não

apresentam dificuldades nas mesmas tarefas –, mas também compreender os interesses e as necessidades de cada aluno, isto é, as atividades que cada um realiza, a observação e a avaliação formal como formas de recolher mais informação sobre o que funciona com cada aluno. A partir da informação recolhida, o docente trata de catalisar a informação, com o propósito de moldar o ensino de maneira a auxiliar cada aluno a tirar partido do seu potencial e talento. Diferenciar o ensino não significa a individualização do mesmo, pelo contrário, diz respeito às regulações e aos percursos dos alunos, no sentido em que estes devem ser individualizados face a um contexto de cooperação entre cada elemento da turma (Niza, 2000; Grave-Resendes, 2002). No entendimento de Meirieu (2005) e de Gomes (2011), ao sentir-se auxiliado e acompanhado durante o seu processo de aprendizagem, o aluno irá desenvolver autonomia com muito mais facilidade, bem como aumentará a sua motivação capaz, de construir o seu próprio percurso.

De modo mais concreto, considero pertinente apresentar algumas estratégias sugeridas por Heacox (2006) e Tomlinson (2008), que o docente poderá implementar em sala de aula para o sucesso do ensino diferenciado, nomeadamente:

- (i) o desenvolvimento de tarefas dinâmicas e interessantes para cada aluno;
- (ii) a clareza dos objetivos a alcançar propostos a todos os alunos;
- (iii) a construção de atividades alicerçadas em aprendizagens e conceitos essenciais através de múltiplas formas de ensino, de modo a que todos os alunos possam demonstrar a sua aprendizagem;
- (iv) a oferta de abordagens flexíveis face ao conteúdo, ao ensino e ao produto;
- (v) a resposta às disponibilidades, necessidades de aprendizagem, interesses e às preferências de aprendizagem dos alunos através de tarefas diagnósticas;
- (vi) o fornecimento de oportunidades aos alunos para trabalharem em diversos formatos;
- (vii) a satisfação de padrões e exigências curriculares inerente a cada aluno;
- (viii) a criação de ambientes de sala de aula que consigam responder aos interesses dos alunos e que facilitem o trabalho docente.

Sintetizando, o ensino diferenciado é uma prática utilizada já por muitos professores, no entanto, antes da sua implementação, o professor necessita de compreender as suas intenções quanto à sua prática docente enquanto docente promotor de um ensino

diferenciado, bem como de refletir sobre a turma com que se encontra a trabalhar e, partir daí, ajustar o ensino através do contexto onde está inserido.

2.2. A aprendizagem da escrita e da gramática

Atendendo ao objetivo do presente trabalho, apresento, de forma sumária, alguns pontos respeitantes à escrita, com especial atenção à competência ortográfica, e à gramática, para melhor se compreender o raciocínio que presidiu à parte investigativa e às opções metodológicas.

2.2.1. Escrita

O domínio da escrita é uma necessidade no quotidiano da vida do cidadão ativo na sociedade contemporânea (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007), uma vez que a discência da língua influencia e promove a relação dos alunos para com o mundo. Com efeito, alguns autores, como Pinto (1998), Azevedo (2000), Barbeiro e Pereira (2007) e Carvalho (2013), elucidam que a sociedade contemporânea exige cada vez mais que se desenvolva a competência de escrever diversos enunciados, quer em contexto escolar, quer para a vida quotidiana. Deve, pois, ser exigido aos alunos um bom domínio da língua, como condição para o sucesso de todas as áreas do saber, para além de ser ainda uma ferramenta principal de participação ativa do indivíduo na sociedade.

Quanto à sala de aula, a aprendizagem escrita em contexto escolar não se pode focalizar num simples processo de avaliação do aluno. O processo de escrita deve encontrar-se associado ao processo de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, tornando-se numa preponderante ferramenta de aprendizagem (Carvalho, 2013). A este processo associa-se a ideia de que a aprendizagem da escrita se encontra dependente em grande parte pelo modo como o docente ensina, o tempo que se dedica a esse trabalho e as estratégias desenvolvidas para o desenvolvimento do respetivo domínio (Azevedo & Teixeira, 2011).

Barbeiro e Pereira (2007) apresentam as principais componentes da escrita que auxiliam os alunos no acompanhamento e no sucesso das suas produções textuais, nomeadamente: (i) *a planificação*, com o propósito de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, selecionar os objetivos e os conteúdos em estudo, bem como organizar a informação inerente à estrutura do texto, com o propósito de realizarem um fio condutor durante a

realização do texto; (ii) *a textualização* diz respeito à redação do texto propriamente dito, destacando-se a presença da explicitação dos conhecimentos, a formulação linguística e a sua articulação e (iii) *a revisão* organiza-se através da leitura, da avaliação e da correção ou reformulação do que foi escrito na fase anterior, podendo ser realizada durante todo o processo ou meramente no final.

Durante a produção e a respetiva revisão dos textos, há diversas características que se deve ter em conta quando se produz qualquer género textual, sendo estas mencionadas por Harris e Wilkinson (1986), como a estrutura/organização entre as partes e o todo, a sintaxe indo dos aspetos mais simples para os mais complexos, a competência verbal, a consciência da presença do leitor, a coesão, a adequação da linguagem a um determinado género textual e a eficácia inerentes à capacidade de comunicação presente no texto.

Trata-se de auxiliar os alunos no processo de escrita promovendo o trabalho não só através da leitura de produções realizadas pelos alunos, mas também através das correções realizadas nos textos dos alunos, tendo como principal propósito verificar a escrita, incluindo a supressão, a adição e a substituição de vocábulos; as variantes da escrita, indo ao pormenor de cada texto e, ainda, as variantes de leitura, em que se reescreve no espaço entre as linhas, as margens ou noutra folha (Azevedo, 2000).

Ainda quanto ao processo de revisão, importa evidenciar que, durante o desenvolvimento da produção escrita, Barbeiro e Pereira (2007) descrevem a revisão como o processo que direciona o aluno a avaliar o que escreveu podendo realizar as seguintes ações, como, por exemplo ler, apagar, acrescentar, substituir termos, corrigir e reformular. Já no entendimento de Azevedo (2000), este processo torna-se numa conseqüente reescrita, revelando que o escritor apresente uma multiplicidade de papéis, pois torna-se num leitor com vista a avaliar e tomar novas decisões quanto à clareza sob o que se escreve, para que possa compreender os seus erros e procure colmatar as suas dificuldades através das estratégias de ensino mais adequadas às características do aluno ou da turma.

Assim, é fundamental elucidar que o trabalho de aperfeiçoamento dos textos deve ser concentrado ao nível da precisão e do rigor da escolha das palavras e não especificamente à simples correção das estruturas fráscas ou da pontuação. Para isso, cada vez mais se torna importante a diversificação dos grupos ou pares de trabalho em sala de aula, em especial no âmbito da escrita. No entendimento de Serafini (1997), existem três razões

para se servir dos alunos como corretores das produções textuais dos seus pares, nomeadamente: (i) os alunos são muito melhores como críticos de textos do que como produtores dos seus próprios textos; (ii) as correções efetuadas pelos companheiros são um excelente estímulo à escrita e (iii) a correção entre colegas permite o diálogo entre autor do texto e corretor do mesmo, sendo considerado um caso inevitavelmente muito limitado na relação aluno-professor.

Tendo em conta que as estratégias de diferenciação também passaram pela competência ortográfica, entendo ser relevante explicitá-la, ainda que de forma breve. Barbeiro (2007) descreve a ortografia como um produto cultural e considera que a sua aplicação se relaciona com o próprio processo de escrita, interligando-se com outras competências. Sousa (1999) explana que a ortografia não interfere só no processo de escrita, mas também no processo de leitura dos alunos. Para além da sua inegável importância, recordo o que Barbeiro e Pereira (2007) defendem: a questão ortográfica é um processo contínuo que, ao invés de ficar rapidamente resolvida no início da aprendizagem da escrita, é uma questão que continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar para muitos alunos. Com efeito, a existência de erros ortográficos é uma constante ao longo do percurso escolar. Gomes (1989) enumerou algumas causas possíveis para a existência de erros ortográficos, a saber: (i) *causas psicológicas*, como por exemplo a memória, a atenção, a percepção, a lateralidade, entre outras; (ii) *causas inerentes ao contexto social*, em que o aluno se encontra inserido, nomeadamente o vocabulário e os hábitos de leitura; (iii) *causas expostas a um enorme contacto de situações orais*, particularmente: diálogos, audiovisuais, banda desenhada, entre outras; e (iv) *dificuldades da própria língua*.

Pelo exposto ao longo deste ponto, os professores devem adotar estratégias diferenciadas perante os erros praticados pelos seus alunos durante ou após a produção escrita, fornecendo aspetos universais e específicos inerentes à competência gráfica, ortográfica e compositiva com vista à progressão gradual dos alunos no domínio da escrita. Estas estratégias devem-se, especialmente, para que os professores não passem horas a sinalizar erros e os alunos não sejam impulsionados para corrigir produções que não podem, sozinhos, reconhecer como erradas (Perera, 1984).

O professor pode apoiar-se em estratégias de deteção de erros como a limitação do campo de observação dos alunos relativamente aos erros que o aluno cometeu, ou seja, inicia em trabalhar a página, depois o parágrafo e termina na linha e, ainda, a realização de uma

troca de produções textuais entre os alunos, para que os mesmos detetem erros nos textos dos companheiros (Azevedo, 2000). O mesmo autor constata que, para proceder à correção das produções textuais dos alunos, os docentes podem munir-se de estratégias que auxiliem os alunos durante o processo de reformulação da escrita, designadamente:

- (i) *aplicação de um código de correção*, de modo que os alunos possam corrigir, sempre que possível, os seus próprios erros;
- (ii) *utilização de palavras*, em que o aluno erre com frequência com a elaboração de frases, puzzles, dicionários pessoais (destinados a serem utilizados na revisão de textos) (Azevedo, 2000).

Acrescenta-se que a utilização dos recursos físicos e as novas tecnologias em sala de aula permitem ao docente trabalhar a partir de diferentes meios, uma vez que estes tanto se podem apoiar nos rascunhos dos alunos em suporte físico, como também podem transcrever os textos dos alunos para plataformas digitais específicas, de modo a facilitar as interações entre os docentes e os alunos relativamente aos textos produzidos, bem como a realizarem um processo de correção eficiente, eficaz e instantâneo.

Realço, igualmente, o contributo dos diálogos entre os docentes e os alunos. Desta forma, auxiliam a compreenderem os seus pontos fortes e os aspetos que devem melhorar. Esta estratégia apresenta como principal propósito levar os alunos a tomarem a consciência da sua aprendizagem e encorajá-los a uma maior autonomia. Estes diálogos aumentam a consciência dos alunos sobre o que já sabem, bem como aquilo que necessitam de saber, isto é, dando *feedback* sobre os trabalhos escritos dos alunos (Paris & Ayres, 1994).

2.2.2. Gramática

Da leitura dos documentos orientadores do ensino do Português (CNEB, 2001; PPEB, 2009; PMCPEB, 2015), compreende-se que o espaço do ensino da gramática no currículo da língua portuguesa foi progredindo. Catelão e Calsa (2004) e Viegas (2013) descrevem que este domínio da gramática tem sido negligenciado no ensino do Português, pelo facto de se seguir uma metodologia de trabalho de ensino compartimentado, em que primeiro se estuda um domínio e, por conseguinte, outro, o que influencia o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a aplicação do conhecimento.

Destarte, Vilela (1993), Cassany (1996) e Duarte (1998) referem que o presente domínio permite aos alunos desenvolverem a capacidade de atuar linguisticamente, comunicar e analisar textos, oferecendo aos alunos um conjunto de regras e de conhecimentos sobre a língua de que necessitam para que, enquanto escrevem um texto, possam revê-lo ao longo do processo de composição e, ainda, dando aos mesmos um conjunto de conhecimentos teóricos sobre a linguística e sobre a estrutura da língua, tendo em consideração que estes conhecimentos servirão em contexto escolar e no quotidiano de qualquer aluno. Cassany (1996) e Silva (2008) recordam que este domínio possibilita aos alunos aperfeiçoarem a sua expressão linguística, especialmente no domínio da escrita e da leitura, revelando o interesse que o professor de português apresenta face aos erros dos seus alunos. Para além do mencionado, os professores devem-se preocupar em ensinar gramática partindo do princípio da progressão, ou seja, seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade, categorizando os conteúdos a trabalhar do mais simples para o mais complexo (Silva, 2008).

3. Metodologia

O presente capítulo, relativo ao processo metodológico utilizado na elaboração da investigação, encontra-se organizado em quatro pontos: a natureza da investigação; a caracterização dos participantes do estudo; a descrição geral do estudo; as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e a descrição específica do estudo.

3.1. Natureza da Investigação

Como referido, o presente estudo centra-se em estratégias diferenciadas utilizadas com vista ao sucesso dos alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, no domínio da escrita e da gramática. Desta forma, formulei a seguinte questão de investigação: *Que impacto tem nas aprendizagens dos alunos do 6.º ano de escolaridade a implementação de estratégias diferenciadas no domínio da escrita e da gramática?*

Para responder à questão de investigação, delimito alguns objetivos, como anteriormente referido: i) Aplicar diferentes estratégias diferenciadas com vista à colmatação das dificuldades dos alunos; (ii) avaliar e descrever o progresso dos alunos conforme as estratégias de ensino diferenciado aplicadas no domínio da escrita e da gramática e (iii) refletir sobre os contributos das estratégias diferenciadas para o desenvolvimento de

competências escritas e gramaticais dos alunos e a capacidade autónoma dos alunos durante a concretização das tarefas de diferenciação em sala de aula.

Tendo em consideração a questão de partida e os objetivos propostos, realizei um estudo de paradigma qualitativo assente em perspetivas teóricas que recorrem a um grande uso de técnicas de recolha de informação. No âmbito do paradigma qualitativo, encontram-se diversos métodos de investigação, pelo que recorri a um estudo caso, uma vez que consiste numa investigação empírica que pretende investigar um fenómeno contemporâneo correspondente a um contexto da vida real, apresentando como perguntas bases o “como?” e/ou “porquê?”. Tendo em consideração a presente investigação, o estudo de caso é descritivo, uma vez que vem auxiliar na compreensão de determinados acontecimentos que aconteceram em contexto real (Yin, 2001).

Segue-se uma análise de dados de base intuitiva e indutiva, sendo dada extrema importância à população que se encontra em estudo, pois os dados recolhidos não pretendem confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas sim abstrações que são planeadas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando (Bogdan & Biklen, 2013). Fortin (1999) explicita que, numa abordagem qualitativa, frequentemente se investiga *com* e não *para* as pessoas de interesse. Importa destacar ainda a importância do significado na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013), na medida em que procurei compreender as evoluções efetuadas pelos alunos conforme as estratégias de ensino diferenciado e atribuir um determinado significado aos dados recolhidos, com vista à compreensão do contexto em que foram recolhidos. Os autores supracitados acrescentam que os investigadores que recorrem a este tipo de estudo se interessam por processos ao invés dos resultados.

Deste modo, avancei com um estudo de carácter qualitativo, uma vez que cumpre a função do que se pretende: em ambiente natural, no próprio local da investigação, isto é, em contexto, e de forma descritiva, analisar os dados, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (Bogdan & Biklen, 2013). Note-se que a recolha de dados decorreu durante um semestre, um período de observação, com o intuito de se compreender o ambiente, bem como de complementar com as informações recolhidas nesse mesmo ambiente.

Apesar de se tratar de um estudo de natureza qualitativa, como referi anteriormente, entendi ser necessário recorrer a uma recolha de dados quantitativos e, conseqüentemente, proceder a análises quantitativas que permitissem aprofundar este estudo. A recolha de dados quantitativos, como refere Freixo (2011), é um processo sistemático da recolha de dados observáveis e quantificáveis, através da observação de objetivos e acontecimentos que existem independentemente da investigação. A possibilidade desta conjugação vem fortalecer o estudo e a sua validade e, como salientam Huberman e Miles (2002), o recurso ao qualitativo e ao quantitativo não representa uma dicotomia, mas uma complementaridade.

3.2. Participantes no Estudo

O presente estudo realizou-se numa escola com diversas valências, desde o Pré-Escolar até ao 3.º CEB, no concelho de Leiria. A investigação decorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade, no âmbito da Prática Pedagógica em 2.º CEB I e II.

A turma era composta por dezoito alunos, sendo sete do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os quatorze anos. Num primeiro momento, observou-se que o grupo se destaca pela sua heterogeneidade, devido à sua diversidade cultural, no sentido em que existiam quatro alunos com nacionalidade brasileira, um de nacionalidade inglesa e dois alunos de etnia cigana. Quanto ao número de retenções, existiam dois casos, sendo que um aluno apresenta uma retenção no 5.º ano e o outro aluno possui duas retenções, uma no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a outra no 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Dos dezoito alunos da turma em sala de aula, sete dos alunos pertenciam à Educação Inclusiva (EI), quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Assim, consideram-se incluídos sete alunos nas medidas de apoio/suporte à aprendizagem e à inclusão, pelo que quatro alunos estavam abrangidos pelas medidas universais, presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. O art. 8º, do presente Decreto-Lei, esclarece que as medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, nomeadamente a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Destacam-se como medidas universais aplicadas a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a

promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamentos em pequenos grupos.

Ainda na mesma linha de pensamento, dos sete alunos, três ainda estavam abrangidos pelas medidas seletivas, presentes no mesmo Decreto-Lei. Para esclarecer, o art. 9º diz-nos que as medidas seletivas apresentam como propósito colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não substituídas pela aplicação de medidas universais. Assim, consideram-se medidas seletivas os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço de aprendizagens e, ainda, o apoio tutorial.

Tendo presente as medidas de apoio/promoção do sucesso educativo do presente contexto escolar, vários alunos frequentavam o apoio ao estudo, em diversas áreas curriculares, concretamente Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais e Educação Visual e Tecnológica. Para além disso, cinco alunos da turma estavam a ser acompanhados por vários especialistas, nomeadamente, nas áreas de psiquiatria, psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional.

Quanto às Adaptações ao Processo de Avaliação, é necessário mencionar que quatro alunos tinham direito à leitura dos enunciados, bem como à adaptação de fichas de avaliação ou de trabalho. Além disso, dois dos alunos tinham direito a tempo complementar para a realização das tarefas e outros dois tinham direito à despenalização de erros durante a expressão escrita, a linguagem qualitativa, a leitura e a expressão oral. Geralmente, quatro alunos da turma manifestavam dificuldade na escrita, logo tinham opção de apresentarem as suas produções oralmente. Além disso, três alunos tinham dificuldade em se exporem oralmente, pelo que beneficiavam da possibilidade de apresentarem um registo escrito.

Conforme o Plano de Turma, a turma apresentava diversos problemas relacionados, nomeadamente, com hábitos de trabalho, ausência de conhecimentos prévios e rotinas de trabalho, entre outros aspetos. Em relação às dificuldades e interesses, saliento que a turma não aderiu com sucesso às atividades inerentes ao domínio da escrita e da gramática, devido ao facto de se tratar das competências nas quais os alunos revelavam maiores dificuldades, tendo sido informação referida pela professora cooperante e a realização de fichas de avaliação e de trabalho que comprovam tais dificuldades. No que

tange ao comportamento em sala de aula, foi necessário promover nos alunos uma atitude autónoma e de concentração, pois os alunos revelavam dificuldade em realizar as atividades individualmente, precisando do apoio constante do professor e, ainda, dificuldade em manter a concentração durante longos períodos. Com este enquadramento, é necessário diversificar constantemente as atividades em sala de aula para motivar e cativar os alunos a aprender e proceder à repetição da explanação das tarefas. Na verdade, os alunos não conseguiam compreender a explicação de como resolver determinada tarefa, sendo necessária uma explicação mais individualizada.

Particularizando a disciplina de Português, os testes de avaliação e as fichas de trabalho realizadas durante ano letivo em questão – 2020/2021 – demonstraram que os alunos manifestaram mais dificuldade no domínio da escrita e da gramática. No primeiro domínio, apresentavam inúmeros erros ortográficos e a ausência de frases coesas. No caso da gramática, tinham dificuldade na identificação, classificação e transformação dos vários conteúdos gramaticais aprendidos.

Quanto a atividades relacionadas com jogos e competição, a turma aderiu satisfatoriamente. Para além do mencionado, importa referir que os alunos apreciavam a elaboração de trabalhos de grupo, sendo obtidos melhores resultados quando os alunos realizavam as tarefas propostas em grupos de trabalho. Regularmente, os alunos com melhor aproveitamento tentavam auxiliar os alunos com mais dificuldades. Importa referir que esta caracterização já fora sumariamente feita antes e que aqui, lugar mais próprio, se expande.

3.3. Descrição geral do estudo

A dimensão investigativa apresentada desenvolveu-se durante o segundo semestre do ano letivo 2020/2021 e encontra-se organizada num estudo caso no âmbito da disciplina de Português, no domínio da escrita e da gramática. Neste sentido, tendo em conta as características da turma e da problemática em estudo, optei por realizar uma observação participante e a implementação de estratégias diversificadas face à Pedagogia Diferenciada, com vista à valorização da diversidade do grupo, na qual assumi um papel de investigadora. Para melhor compreensão, o quadro abaixo inclui os diferentes momentos e atividades para cada domínio:

<i>MOMENTOS</i>	<i>ESCRITA</i>	<i>GRAMÁTICA</i>
1.º <i>Conhecimentos prévios</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Observação participante – Leitura dos documentos orientadores e curriculares. 	
2.º <i>Recolha de dados</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Redação de uma produção textual em grupos de 2 ou 3 elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Questionário gramatical; – Teste de avaliação; – Ficha de trabalho gramatical.
3.º <i>Reflexão sobre a planificação</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura e correção das produções textuais realizadas pelos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Análise dos questionários, dos testes de avaliação e das fichas de trabalho gramaticais.
4.º <i>Implementação do estudo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevistas orais em sala de aula com os pequenos grupos e em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo autónomo.
5.º <i>Análise de dados</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Análise dos dados recolhidos. 	

Tabela 3 – Momentos do estudo investigativo

Retomando o enquadramento teórico descrito anteriormente, posso afirmar que a investigação é caracterizada por ser uma diferenciação interna, uma vez que a mesma se realiza na sala de aula. Em termos de componentes da PD, esta investigação pretende diferenciar o processo, na medida em que se pretende diferenciar as estratégias de implementação utilizadas em sala de aula e, ainda, o produto, dado que os resultados finais se diferenciam uns dos outros e, apesar de não ser o foco do estudo, também se diferenciou o conteúdo de certa forma, pois, no domínio da gramática, nem todos os alunos trabalhavam o mesmo conteúdo gramatical, visto que não apresentavam as mesmas dificuldades.

Observando o quadro anterior, compreendo que, em ambos os domínios, a observação participante foi essencial. Através deste tipo de observação, foi possível conhecer os principais interesses e dificuldades dos alunos e, por conseguinte, paralelamente com o aprofundar de conceitos orientadores e curriculares face à temática em estudo.

No que tange ao domínio da escrita, após o momento da observação participante e da leitura dos documentos, procedi ao pedido de redação de uma produção textual realizada pelos grupos de 2 ou 3 elementos. Aquando da escrita do texto, prossegui com a leitura de todas as produções textuais bem como a sua correção, dando *feedback* de aspetos

positivos e de aspetos a melhorar face aos textos produzidos pelos grupos. Em seguida, foi o momento de colocar em prática as estratégias diferenciadas planificadas, como as entrevistas orais em pequenos e grande grupo.

Quanto ao domínio da gramática, após o momento da observação participante e da leitura dos documentos orientadores, procedi à recolha de dados com a implementação do questionário, da ficha de trabalho gramatical e, ainda, o momento de avaliação sumativa. Após a recolha de dados, passei para o momento de organizar e analisar os dados, para uma reflexão sobre as possíveis estratégias a implementar em sala de aula para o domínio supracitado. Seguidamente, implementei o estudo autónomo. Por fim, no último momento, dediquei-me à reflexão e à análise dos dados recolhidos relativamente às diversas estratégias implementadas.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Ao longo da investigação, muni-me de várias técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, com o propósito de recolher os dados necessários para prosseguir com a investigação. O primeiro ponto centra-se na observação participante, realizada ao longo de todo o ano letivo. O segundo ponto diz respeito à análise documental, realizada com base nos textos escritos dos alunos e nos registos gramaticais dos mesmos. Quivy e Campenhoudt (2003) referem que o presente processo é composto por vários instrumentos, que consistem em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra.

Perante as diversas técnicas de recolha de dados, optei por utilizar no estudo investigativo, a observação participante. Quanto às técnicas de análise de dados, recorri à análise documental e à análise quantitativa.

3.4.1. Observação participante

A observação participante foi realizada ao longo do ano letivo, apresentando como principal objetivo a recolha de informação sobre os percursos de aprendizagem dos alunos e, durante o período investigativo em que pretendi recolher dados sobre o impacto das estratégias diferenciadas propostas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no âmbito da escrita e da gramática. Para os autores Correia (1999), Fortin (1999), Vilelas (2009), Marconi e Lakatos (2009) e Coutinho (2015), a observação é um método de

investigação que permite obter informação a partir de contextos reais diretos, geralmente, num longo período de tempo, com os atores sociais e nos seus contextos culturais. De facto, o investigador torna-se num instrumento de pesquisa, no sentido de compreender os dados, as interações entre os sujeitos, a observação do contexto, possibilitando selecionar, incitar, registar e reunir certos comportamentos e contextos que envolvem o objeto em estudo.

Ao longo de todo o período de intervenção, a observação foi participante e direta. Participante, uma vez que permitiu que eu participasse em todas as atividades propostas, encontrando-me diretamente envolvida com os alunos. Foi uma observação direta porque, como alega Vogt (1999), combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspeção (Ludke & Marli, 2013).

A observação permitiu que conhecesse a turma na sua totalidade, compreendendo os estilos de aprendizagem, os hábitos de trabalho e as possíveis dificuldades detetadas desde o início aos alunos. Assim, fui recolhendo dados ao longo do ano letivo, em especial, durante a implementação das estratégias diferenciadas, registando-os como notas de campo. Para Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são importantes para a observação participante, contudo, devem ser utilizadas como suplemento de outros métodos de recolha de dados. As mesmas notas revelam que, em cada estudo, se origina um diário pessoal que auxilia o investigador a acompanhar o desenvolvimento da investigação, bem como a visualizar de que forma o plano de investigação foi influenciado pelos dados recolhidos. A par das notas de campo, também utilizei os registos fotográficos e audiovisuais, de modo a apresentar evidências concretas.

3.4.2. Análise documental

A técnica de recolha de dados surgiu no âmbito da leitura de documentos curriculares, legislações e as produções escritas e gramaticais realizadas pelos alunos. Note-se que o conhecimento dos programas curriculares e a leitura das legislações foi essencial para a implementação de estratégias de diferenciação. Sousa e Batista (2011) e Coutinho (2015) entendem que a análise documental é uma técnica de recolha de dados utilizada para complementar a informação recolhida através de outras técnicas, envolvendo uma procura e leitura de documentos escritos que apresentam uma boa fonte de informação,

permitindo que as informações reunidas sejam as únicas fontes que registam os princípios e os objetivos. É nesse sentido que Bardin (1977) e Coutinho (2015) alertam para o facto de os materiais recolhidos e analisados serem utilizados, por norma, para validar evidências de outras fontes e/ou de modo a acrescentar informações.

Precisamente, a análise documental foi concretizada, em especial, com base nos textos escritos e nos exercícios realizados pelos alunos, relativamente à redação de um texto narrativo e às produções gramaticais efetuadas pelos mesmos. Com esta informação, realizei uma triagem das dificuldades principais nos domínios da escrita e da gramática e, mais tarde, tive a oportunidade de refletir e planificar atividades que fossem ao encontro das necessidades de cada aluno. Este procedimento foi ao encontro do preconizado por Laville e Dione (1999) que defendem que os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar a sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los.

Tendo em consideração a dimensão do estudo no domínio da escrita, selecionei uma competência para analisar, em concreto, a competência ortográfica. De facto, foi a competência que os alunos valorizaram no momento de correção das produções textuais. Além disso, os alunos manifestaram dificuldades nesta competência. No âmbito da gramática, optei por trabalhar os três grandes conteúdos curriculares nos quais os alunos mais manifestaram dificuldade aquando da realização das fichas de trabalho gramaticais e da ficha de avaliação sumativa dos períodos. (1.º e 2.º). Como os alunos manifestaram de igual forma dificuldade em serem autónomos, decidi planificar uma atividade que fosse ao encontro das necessidades dos alunos, tanto ao nível do domínio do saber, como também no domínio das atitudes.

De forma a reunir as principais dificuldades dos alunos no domínio da gramática, optei por implementar um questionário gramatical. Neste, os alunos tinham de selecionar quais os conteúdos que sentiam mais dificuldade (ver anexo VII). É importante referir que a utilização do termo questionário, no domínio da gramática, não tem como intento designar o que o domínio da metodologia dos trabalhos científicos é o inquérito por questionário. Na verdade, tratou-se da denominação atribuída na ficha de recolha de informação em sala de aula. Ainda assim, a mesma foi pensada seguindo etapas metodológicas. Foi pensada para um determinado objetivo que eu pretendia cumprir, tendo em conta a turma que tinha perante mim e os dados que eu pretendia recolher em

concreto sobre os conteúdos gramaticais já estudados. Assim sendo, foi necessário analisar manualmente as percepções dos alunos face às dificuldades sentidas nos conteúdos gramaticais, para mais tarde, pensar e planificar possíveis estratégias diferenciadas.

3.4.3. Análise quantitativa

A recolha de dados para este estudo também teve, como referido anteriormente, uma componente quantitativa. Apesar de se tratar de um estudo de uma natureza qualitativa, foi efetivamente necessário recorrer a uma recolha de dados e à sua análise quantitativa, seguindo o entendimento de Silvestre e Araújo (2012) que especificam que a abordagem quantitativa pretende medir, contabilizar e contar os dados recolhidos recorrendo a análise de documentos. No caso concreto do questionário (questionário de percepções das dificuldades gramaticais dos alunos) a recolha de dados e a sua análise não careceu do uso de nenhuma ferramenta ou *software* já que a amostra em questão (os alunos da turma presentes na aula) era reduzida.

A análise de dados realizada após a concretização do estudo autónomo foi efetuada manualmente. De acordo com as respostas dadas pelos alunos, optei por uma divisão em três categorias diferentes (colmatou, colmatou parcialmente e não colmatou as suas dificuldades) e, conseqüentemente, contabilizei manualmente as respostas de modo a se reunirem nas categorias propostas. Obtive, desta forma, conclusões a partir de dados quantitativos para este estudo investigativo.

3.5. Descrição do estudo investigativo

A proposta didática relativamente ao domínio da escrita e da gramática desenvolvida com os alunos do 6.º ano de escolaridade foi implementada no período de 10 a 25 de maio. Para melhorar a compreensão, sistematizo abaixo o contexto prévio ao estudo e as diferentes etapas, ao longo do mesmo:

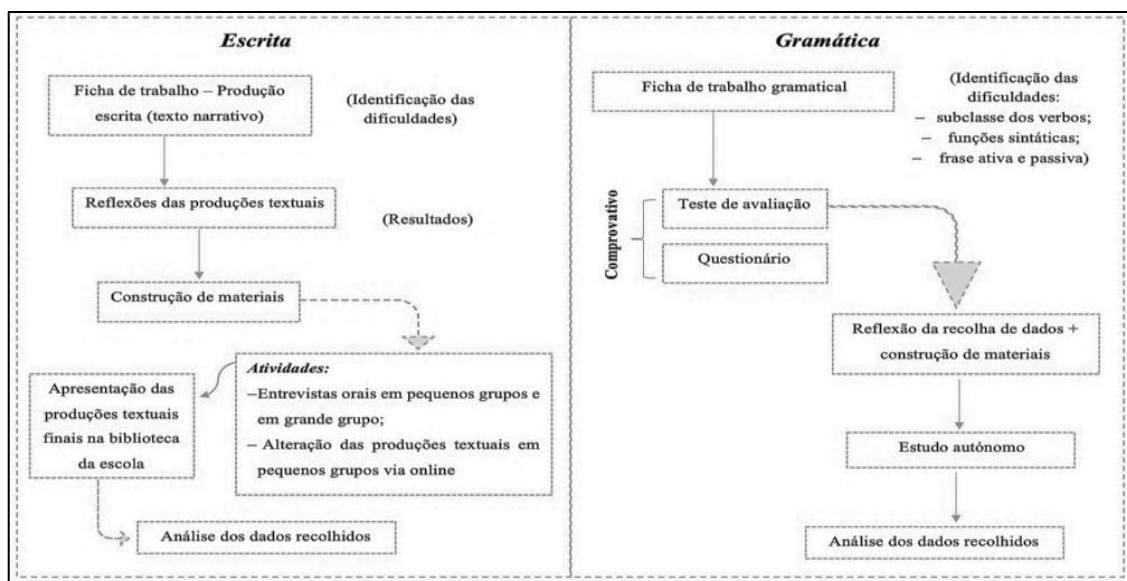


Figura 5 – Atividades realizadas ao longo do estudo investigativo.

Em termos temporais, o **primeiro momento** ocorreu no período da manhã dos dias 5 e 7 de maio. Quanto ao domínio da escrita, o primeiro momento consistiu na seleção e criação de grupos de escrita, desenvolvendo uma aprendizagem cooperativa, em que os alunos trabalharam em conjunto para a resolução da tarefa proposta, permitindo criar um ambiente estimulante para a aprendizagem, para novas experiências, com a possibilidade de um *feedback* mútuo e a troca e partilha de ideias (Cunha & Uva, 2016). Assim, propus a redação de um texto narrativo ou dramático com uma temática que interessasse a cada grupo. Relativamente ao domínio da gramática, no dia 7 de maio, procedi à aplicação de um questionário (ver anexo VII) que tinha como principal objetivo recolher e identificar as principais dificuldades dos alunos inerentes aos conteúdos gramaticais em estudo, para depois se proceder à análise do mesmo e planificar atividades de modo a colmatar as dificuldades de cada aluno.

O **segundo momento** ocorreu nos dias 7, 8 e 9 de maio. Quanto ao domínio da escrita, aquando da redação dos textos, verificou-se que os cinco grupos optaram por redigir textos narrativos. Os rascunhos foram transcritos sem qualquer alteração para um documento *Word*, com o propósito de aperfeiçoar as produções textuais dos alunos. As correções não só tinham a função de compreender as principais dificuldades dos alunos no domínio da escrita, mas também oferecer comentários e observações que auxiliassem o desenvolvimento dos alunos no domínio supracitado. Na sequência do defendido no ponto teórico da competência escrita, perante os erros praticados pelos alunos após a produção escrita, os professores devem oferecer aspetos universais e específicos inerentes

às diversas competências escritas (ao nível da ortografia, sintaxe, entre outras), com vista à progressão gradual dos alunos no domínio da escrita. Ainda neste domínio, saliento que se tratou do processo mais moroso da investigação, pois foi necessário preparar os materiais alusivos à proposta, como as fichas de trabalho diferenciadas para cada aluno e o armário gramatical, que servia para os alunos consultarem a parte teórica e conseguirem colocar em prática os exercícios propostos.

O **terceiro momento**, no âmbito do domínio da escrita, ocorreu nos dias 12 e 14 de maio e tinha como propósito realizar leituras e entrevistas em pequenos grupos e em grande grupo relativamente às produções concretizadas pelos grupos nos momentos anteriores, com o propósito de os alunos se consciencializarem dos erros. Em seguida, seleccionei excertos realizados pelos grupos nos quais pudesse explorar determinados fatores inerentes ao domínio da escrita. Ao longo da exploração textual, os alunos foram submetidos a questões orientadas por mim, com o propósito de compreenderem e colmatarem os seus erros. Importa referir que as entrevistas realizadas aos alunos foram recolhidas através da gravação de voz, de modo a registar as respostas autênticas dos alunos. Para melhor compreensão do estudo, sistematizo abaixo as diferentes etapas das entrevistas orais:

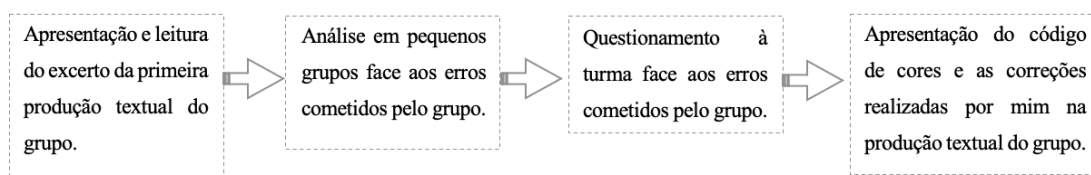


Figura 6 – Etapas das entrevistas orais

Ainda no terceiro momento, após as entrevistas com os pequenos grupos, orientei uma discussão em grande grupo, para a turma identificar outros erros que os criadores dos textos não conseguiram nomear, explicando-se as alterações a que procederiam na análise do excerto selecionado. No final de cada entrevista, apresentei um código de cores (ver figura 8), pois, tal como defendo no ponto teórico da competência escrita, esta estratégia auxilia os grupos a compreenderem os tipos de erros cometidos. Como se pode observar, trata-se de um código simples porque o objetivo era que os alunos identificassem facilmente as incorreções. Depois dessa parte, apresentei os aspetos positivos e,

posteriormente, os aspetos que os grupos deveriam melhorar, tal como podemos observar no anexo IX.

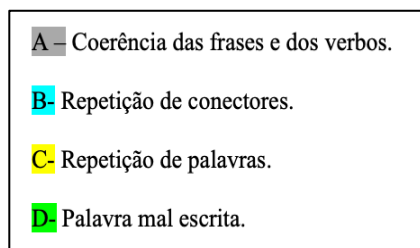


Figura 7 – Código de cores da atividade de escrita diferenciada

À luz do que defende David (1986), as trocas de impressões efetuadas durante as aulas, entre os alunos e com os docentes, dão conta do próprio processo dos textos. De facto, o questionamento e as trocas verbais, orientadas pelo professor, levam os alunos a refletirem sobre os seus textos. Na perspetiva de Beaugrande (1984), para desenvolverem a sua redação, os alunos necessitam de comunicações práticas e positivas, não precisando de interdições para este processo. Niza, Segura e Mota (2011) acrescentam que a melhor estratégia para a abordagem dos erros é a prática da leitura dos seus próprios textos, tal como a criação de hábitos de trabalho, nomeadamente de os alunos reverem os textos uns dos outros.

À semelhança do terceiro momento, o **quarto momento**, no âmbito da escrita, também decorreu no mesmo dia, 14 de maio, no período da tarde. Este momento destinou-se ao acompanhamento *online* dos pequenos grupos via *Teams*. Esta atividade apresentou, como principal objetivo, a revisão e alteração total dos textos realizados pelos grupos. Após as entrevistas orais, enviei para cada grupo, o documento em *Word* que continha anotações anexados por mim, com o propósito de os grupos conferirem os aspetos que devem melhorar nas suas produções escritas. Ao longo deste processo, tornei-me mediadora do projeto, realizando intervenções apenas se necessário, tendo a oportunidade de observar os grupos a favorecerem das propostas de alteração lidas e ouvidas anteriormente, com vista à progressão da competência escrita.

O **quinto** momento, no âmbito do domínio da gramática, realizou-se no dia 21 de maio, tendo como principal intenção a realização de um estudo autónomo inerente ao domínio da gramática, em concreto os conteúdos gramaticais em estudo, nomeadamente: a classe de palavras (a subclasse dos verbos), as funções sintáticas e a frase ativa e passiva. Em conversa com a professora cooperante, deparei que os alunos tinham dificuldade ao

nível da autonomia, dependendo muito dos conceitos e ideias dos professores para realizarem qualquer tipo de atividade. Assim, optei por construir uma ficha de trabalho diferente para cada aluno¹ (ver anexo VIII), tendo em consideração as dificuldades manifestadas no questionário e na ficha de trabalho. Destarte, optei por explicar a tarefa e orientá-los para que pudessem efetuar a proposta pedagógica com sucesso. Assim, foi apresentado o “Armário gramatical” (ver anexo XIV), em que cada gaveta do mesmo estava associada a um conteúdo gramatical. Tendo em conta os conteúdos em que apresentavam mais dificuldades, para a concretização dos exercícios propostos, os alunos poderiam retirar a explanação dos conteúdos gramaticais. No fim da atividade, realizei um questionário oral, registando as principais ideias dos alunos no meu bloco de notas de campo.

Para terminar o estudo, em cooperação com a minha companheira de estágio e a professora cooperante, pensámos que seria benéfico reunir as produções textuais realizadas pelos grupos ao longo deste estudo e construir um livro físico, não só para os alunos recordarem os seus textos, como também dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho e as aprendizagens desenvolvidas pela turma. Para a apresentação do livro, optámos por expor as suas propostas na Biblioteca Escolar do agrupamento, a uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Uma das turmas do 5.º ano de escolaridade foi a selecionada, visto ser a única que apresentava o horário compatível. Antes da hora da apresentação, ainda na sala de aula, definiu-se um porta-voz por grupo para ler a sua história do grupo, para que, na hora da apresentação, os alunos não trocassem várias vezes o livro para lerem um parágrafo da história, tentando evitar confusão e desordem durante a apresentação. A meu ver, a apresentação das produções é uma oportunidade de os alunos exporem os seus trabalhos, com vista à valorização e reconhecimento face aos trabalhos que realizaram. Schlechty (1997) recorda que validar ou reconhecer o trabalho do aluno não significa aprovar ou reprovar aquilo que fez, mas declarar que o que construir é importante e tem valor.

4. Apresentação e análise de resultados

No presente capítulo, são apresentados e analisados os dados recolhidos, com o propósito de responder à questão de investigação: *Que impacto tem nas aprendizagens dos alunos*

¹ Note-se que algumas fichas de trabalho apresentavam os mesmos exercícios, pois os alunos manifestaram as mesmas dificuldades.

do 6.º ano de escolaridade a implementação de estratégias diferenciadas no domínio da escrita e da gramática?” e, ainda, responder aos seguintes objetivos: a aplicação e a compreensão de estratégias diferenciadas no ensino da escrita e da gramática com alunos do 6.º ano de escolaridade; avaliar e descrever o progresso dos alunos conforme as estratégias de ensino diferenciado no domínio da escrita e da gramática e refletir sobre os contributos das estratégias diferenciadas para o desenvolvimento de competências escritas e gramaticais e a capacidade de autonomia dos alunos durante a concretização das tarefas em sala de aula.

Assim, o presente ponto subdivide-se em dois: a análise do domínio da escrita e a do domínio da gramática.

4.1. Domínio da Escrita

Considerando a recolha efetuada e a extensa análise das competências escritas – ortografia, sintaxe, pontuação, coesão, coerência –, foi necessário selecionar um campo de análise, particularmente, a competência ortográfica. Destarte, o próximo passo consistiu em analisar a competência ortográfica que os alunos possuem bem como compreender de que forma as estratégias diferenciadas puderam auxiliar os alunos na colmatação das suas dificuldades. Importa salientar que o documento de correção que apresentei foi o que levei para a aula para dar início à entrevista oral, tendo deixado claro que, apesar de identificar lacunas a vários níveis e até de as corrigir, o foco se centraria nos erros ortográficos. Fui, no entanto, recordando outras regras como as de pontuação, de sintaxe, o reportório vocabular, entre outros aspetos. De seguida, apresentarei o processo de transformação de cada grupo.

Quanto à **primeira produção textual do primeiro grupo**, identifiquei algumas dificuldades na redação das palavras, nomeadamente: na omissão de acentos, com “tínhamos”; na troca de vogais, na palavra “puderam”, pois, o grupo trocou a vogal /o/ ao invés de /u/ e na omissão de letras, com a palavra “constou” [sic].

Durante o período da entrevista, o grupo não tomou consciência dos erros cometidos, particularmente, ao nível da ortografia, pelo que foi necessária a intervenção dos restantes alunos da turma para identificarem os erros, tal como é comprovado com a seguinte transcrição da entrevista oral do grupo em questão:

Professora Estagiária: Muito bem! Ora bem, ao nível da ortografia, nós temos aqui várias palavras que não estão bem acentuadas e que não estão bem escritas. Quais são?

Aluna R: Sim. Por exemplo, “tinhamos” que leva acentuação no /i/.

Professora Estagiária: Sim, o que identificam mais?

Aluna R: A palavra “prestígiado”, que não leva o acento no /i/.

Professora Estagiária: Então, e o /ó/?

Aluna S: Não é assim que se escreve. Devemos tirar o acento para ficar “o senhor Jackson”.”

No encontro *online* via *Teams*, o grupo procedeu às alterações propostas, em especial, à correção dos erros ortográficos. Importa salientar que, nas observações dadas, coloquei logo a resposta correta, no entanto, em situações futuras sugeria aos alunos a procura da resposta. Para melhor compreensão dos resultados obtidos, apresento o seguinte excerto das propostas de correção que realizei:

Escrita

Nem tuedo é|] um conto de fadas.

~~O ano é Em~~-2050, André e Miriam, dois populares, da cidade de Berlim, pensaram em construir um avião que andasse sozinho.

Chegou o dia em que ~~tinhamos~~ de fazer o avião, mas os nossos amigos não têm certas peças para avançar com o projeto.

Para resolver o problema, os dois amigos ~~dirigiram-se~~ a uma fábrica de um cientista muito ~~prestigiado~~prestigiado na altura, ~~o~~ senhor Jackson. André e Miriam pediram ao cientista que lhes dessem muitas ~~peças~~ para o avião.

O senhor Jackson entregou-lhes a ~~peça~~. ~~E~~ Assim, eles já ~~puederam~~ puderam construirou o avião.

Ana Rita Gomes Botequim
Não se separa o verbo copulativo do predicativo do sujeito.

Figura 8 – Proposta de correção da primeira produção textual

Efetivamente, na primeira produção textual do grupo, este apresentava o total de 10 erros ortográficos, que os alunos conseguiram colmatar durante o período da entrevista, dando resposta às sugestões dadas por mim. Para exemplificar, apresento o seguinte excerto (ver a sequência de intervenção no anexo IX):

Grupo I	
Primeira produção textual	Produção textual final
<p>“O ano é 2050, André e Miriam dois populares da cidade de Berlim, pensaram em construir um avião que andasse sozinho.</p> <p>Chegou o dia em que tinhamos de fazer o <u>avião</u> mas os nossos amigos não têm certas peças para avançar com o projeto.</p> <p>Para resolver o problema os dois amigos dirigiram-se a uma fábrica de um cientista muito prestígiado na altura ó senhor Jackson. André e Miriam pediram ao cientista que lhes dessem muitas peças para o avião. O senhor Jackson entregou-lhes a peça. E assim eles já poderam_constou o avião.” [sic]</p>	<p>“Em 2050, André e Miriam, dois populares, da cidade de Berlim, pensaram em construir um avião que andasse sozinho.</p> <p>No dia da construção do avião, os dois populares verificam que não tinham determinadas peças para avançar com o projeto. Para resolver o problema, os dois amigos dirigiram-se a uma fábrica de um cientista muito prestigiado na altura, o senhor Jackson. André e Miriam pediram ao cientista que lhes dessem muitas peças para o avião. O senhor Jackson entregou-lhes o material pedido pelos dois amigos. Assim, eles já puderam construir o avião.” [sic]</p>

Tabela 4 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do primeiro grupo.

Em resumo, considerei que o grupo manifestou capacidade crítica durante o período de correção, tendo como intenção alterar o sentido de diversas frases, preocupando-se em diversificar o vocabulário e em eliminar repetições de conectores que se encontravam repetidos ao longo do texto. Para além do mencionado, verifiquei que a estratégia de escrita diferenciada foi um sucesso para este grupo, contribuindo para que os alunos apresentassem um bom resultado na sua versão final, demonstrado não só o desenvolvimento da capacidade autónoma e o domínio da escrita com esta atividade.

O **segundo grupo** apresentou dificuldades, em especial, na acentuação correta das palavras, isto é, o grupo escreveu a palavra “cido”[sic] ao invés de “sido”, apresentando incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras. Na verdade, o grupo cometeu o mesmo erro duas vezes. O mesmo aconteceu com a palavra “houvesse”, pois os alunos redigiram a palavra “ouvesse” [sic] utilizando a mesma como verbo “haver”. O grupo cometeu um erro que resultou de uma não correspondência entre som e letra, isto é, o grupo realizou uma transcrição da oralidade corrente.

No momento da entrevista aos pequenos grupos e, de seguida, em grande grupo tornou-se evidente que o grupo não conseguiu identificar a presença de erros ortográficos face ao excerto analisado, tendo sido necessária a intervenção de elementos de outros grupos para responderem ao que foi solicitado ao grupo em estudo, tal como podemos comprovar na seguinte transcrição da entrevista oral do segundo grupo:

“Professora Estagiária: Continuando, em relação à escrita incorreta das palavras, consegues identificar alguma?

Aluna L: Não!

Professora Estagiária: Tenho de discordar, pois encontramos aqui alguns aspetos que devem ser melhorados. Por exemplo, na palavra “Ai”, nós temos um acento no /í/, depois na palavra “impossível” ...

Aluna R: Leva acento no /i/. Ali, a palavra “cido” é com /s/ de sapato.”

De acordo com a análise da transcrição seguinte, tornou-se perceptível que o grupo apresentou dificuldade na acentuação de várias palavras, omitindo, na redação das mesmas, os acentos agudos.

“Professora Estagiária: Quando falamos de “Will” é um nome comum ou próprio?

Aluna L: Nome próprio.

Professora Estagiária: Logo, tem sempre de vir em letras minúsculas ou maiúsculas?

Aluna L: Maiúsculas!”

Ainda na mesma sessão da deteção e compreensão dos erros, aquando da questão sobre a diferença entre os nomes comuns e próprios, o grupo conseguiu detetar que, quando nos referimos a nome de pessoas ou lugares, os nomes são próprios e têm de utilizar letra maiúscula na primeira letra.

No encontro *online*, o grupo respeitou e procedeu às alterações propostas com sucesso, compreendendo os erros cometidos e desenvolvendo outras tantas competências inerentes ao domínio da escrita, designadamente ao nível da ortografia, da pontuação, da acentuação, da sintaxe, da coesão, entre outros. De facto, na sua primeira produção de texto, o grupo obteve no total 17 erros ortográficos, no entanto, com as sugestões de correção e as entrevistas orais, os alunos conseguiram colmatar com sucesso as suas dificuldades na produção textual final. Para exemplificar, apresento o seguinte excerto (ver a sequência de intervenção no anexo X):

<i>Grupo II</i>	
Primeira produção textual	Produção textual final
“– Ai!_Não era preciso falares assim, mas diz lá como é que falas?! – Disse Alice curiosa. – Eu sou uma máscara diferente, sou mágica! – Exclamou a máscara. – Impossível , eu devo estar a sonhar – Disse Madely – Acredito em mim tu não estás a sonhar – Disse a máscara. (...) – A máscara explicou que em um Reino muito longe do planeta terra, chamado reino de Edwil, onde (...) sempre tinha cido um Reino Alegre e muito colorido até que alguém rouba a pedra de wil e diz a lenda que se alguém roubasse a pedra de will ia acontecer 4 maldições: (...)” [sic]	“– Ai! Não era preciso falares assim, mas diz lá como é que falas?! – Questionou Madely curiosa. (...) – Impossível , eu devo estar a sonhar... – Disse Madely. – Acredita em mim, tu não estás a sonhar – Afirmou a máscara. (...) – A máscara explicou que, num Reino muito longe do planeta terra, chamado Reino de Edwill, tudo (...). Esse Reino sempre tinha sido um Reino muito alegre e muito colorido até ao dia em que alguém roubou a pedra de Will . Dizia a lenda que, se alguém roubasse a pedra de Will , iriam acontecer quatro maldições: (...)” [sic]

Tabela 5 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do segundo grupo

Em suma, verifiquei com este grupo que a estratégia de escrita diferenciada se tornou um sucesso, uma vez que os alunos superaram as suas dificuldades. Através desta estratégia, na versão final, o grupo demonstrou seguramente que melhorou a competência ortográfica com esta atividade.

O **terceiro grupo** manifestou várias dificuldades na redação e acentuação correta de palavras. Todavia, importa salientar que este grupo apresenta elementos de nacionalidade brasileira. Apesar de se tratar do Português Europeu e do Português do Brasil, o significado das palavras e a redação das mesmas é dissemelhante. De facto, várias são as palavras em que os alunos apresentam dificuldade em acentuar e na redação de outras:

- “magico” [sic], em que o grupo omitiu o acento agudo na vogal /a/; “Avavá”, pois quando se lê a única sílaba acentuada é a última;
- “gigantes” [sic], realizando um erro de adjunção, na medida em que juntou uma consoante /s/ sem ser necessário;
- “assutados” [sic], apresentando dificuldades na transcrição do sistema fonológico e ortográfico, nomeadamente a omissão; “pra” [sic], em que o grupo apresentou dificuldades na transcrição na oralidade corrente, na medida em que os alunos escrevem como falam.

Quanto à palavra “direção”, na versão final, os alunos optaram por aceitar as propostas de alteração e retiraram a palavra do texto. No entanto, na primeira versão, os alunos apresentaram dificuldades na transcrição do sistema fonológico e ortográfico, designadamente na omissão e na adição de consoantes e acentos agudos. Efetivamente, os erros não foram identificados pelo grupo, comprovando que os alunos não tomaram consciência dos erros, tendo sido preciso o auxílio dos elementos da turma para que o grupo identificasse os seus erros cometidos, tal como se pode comprovar com a transcrição da entrevista oral realizada ao grupo:

“Professora Estagiária: Neste parágrafo, vocês detetam algum erro?

Aluna R: Sim, na palavra “assustados”, tem falta de um /s/.

Aluno A: Na palavra “direção”, também falta um til no “ão”, pois lê-se direção.”

No encontro *online* através da plataforma *Teams*, verificou-se que os elementos do grupo se limitaram a realizar as alterações propostas, não apresentando espírito crítico para concretizar outro tipo de mudança, designadamente ao nível da ortografia, da sintaxe, da coerência, da coesão, entre outros. A primeira produção textual do grupo apresentava na sua totalidade 14 erros ortográficos. As sugestões de melhoria, em pequeno e grande grupo, revelaram-se um sucesso, auxiliando os alunos a superarem as suas dificuldades,

não tendo sido identificado qualquer erro ortográfico na segunda produção textual. Para exemplificar, apresento o seguinte excerto (ver a sequência de intervenção no anexo XI):

<i>Grupo III</i>	
Primeira produção textual	Produção textual final
<p>“Naquele tempo, havia um homem muito forte chamado Alladin que vivia com a sua esposa Aqua que estava doente e precisava de um cogumelo magico, e com o seu cão e o seu gato gigantes num grande Palácio. (...)”</p> <p>Em seguida muito assutados, os gnomos começaram a bater-lhes, alladin agarrou-se na sua água, mais como Alladine era muito pesado então não correu muito bem. Alladin tirou o tapete do bolso sentou-se em cima do mesmo e voar pra um buraco (...) foi em direcao ao buraco, eles conseguiram sair do buraco estavam oito lobos furiosos à sua espera como Alladin salvou sua água pediu a Alladin para montar em cima dela.” [sic]</p>	<p>“Naquele tempo, havia um homem muito forte, chamado Alladin, que vivia com a sua esposa Aqua, o seu cão, a sua águia e o seu gato gigante num grande palácio. No entanto, a sua mulher estava doente e, para recuperar, precisava de ingerir um cogumelo mágico. (...)”</p> <p>Em seguida, Alladin e a sua águia ficaram muito assustados quando os gnomos começaram a bater neles. Ele agarrou-se à águia, mas, como era muito pesado, não correu muito bem. Alladin tirou o tapete do bolso, sentou-se em cima do mesmo e voou para um buraco (...) estavam oito lobos furiosos à sua espera. A águia, em gesto de agradecimento para com Alladin, pediu para ele subir para cima dela, para saírem daquela situação assustadora.” [sic]</p>

Tabela 6 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do terceiro grupo.

Concisamente, à luz dos dados apresentados, compreendi que as duas estratégias diferenciadas se revelaram um sucesso, permitindo que o grupo desenvolvesse a consciencialização dos erros cometidos pelos mesmos. Permitiram ainda melhorar a sua capacidade autónoma, visto que foram os alunos que se tornaram responsáveis em alterar os erros com o auxílio das minhas observações.

O **quarto grupo** manifestou inúmeras dificuldades na ortografia correta das palavras, contando com 32 erros ortográficos. O grupo apresentou dificuldades na transcrição do sistema fonológico, pois escreveu a palavra como a pronunciou, embora, como sabemos, ao nível da ortografia, se escreva de forma diferente. A título de exemplo saliento as palavras “recrutado” [sic – “recrotado”]; “dirigiu” [sic – “dirigio”]; “mas” [sic – “mais”], “para” [sic – “pra”], entre outras. Quanto ao nível da acentuação gráfica, verificou-se a omissão de acentuação nas palavras. Os alunos deslocaram os acentos para outras letras presentes nas palavras, designadamente na palavra “míssil” [sic – “missíl”] e, ainda, a omissão de acentos, em concreto nas palavras “caíram” [sic – “cairam”]; “pé” [sic – “pe”], entre outras.

Durante as entrevistas, o grupo não tomou consciência dos erros cometidos, tendo sido necessário o auxílio da turma para a consciencialização dos mesmos, tal como se elucida na transcrição seguinte:

“Professora Estagiária: Ora bem, como é que vocês avaliam o vosso texto ao nível da ortografia? Na vossa opinião, todas as palavras do texto se encontram bem escritas?

Aluno M: Sim, encontram-se todas bem escritas.

Professora Estagiária: Na primeira frase, escreve-se e lê-se “recrotado”?

Aluna R: No nome de António Spínola falta um “o” e um acento no “i”.

Aluna I: Não, a palavra recrutado não é com “o”, mas sim com “u”.(...)

Aluno A: A palavra dirigiu está mal escrita.

Aluna R: A última letra da palavra escreve com “u” e não com “o”.

Aluna I: A palavra “afundar” não se escreve com “u”.(...)

Aluna R: Na primeira frase do texto, não se escreve o “á”, mas com “há”.

No momento de correção pela plataforma *Teams*, tornou-se necessária uma intervenção rigorosa, pois os alunos não estavam predispostos a realizar qualquer alteração proposta pela professora investigadora, demonstrando falta de interesse em proceder às alterações do seu texto e em desenvolver o domínio da escrita. Concluí que o grupo não apresentou capacidade autónoma suficiente, não tendo sido perceptível se se consciencializaram na totalidade sobre os erros cometidos. Para ilustrar, apresento o seguinte excerto (ver a sequência de intervenção no anexo XII):

<i>Grupo IV</i>	
Primeira produção textual	Produção textual final
<p>“Á muitos anos um militar chamado António Spinla foi recrotado pelas forças especiais, para uma missão no Iraque. António Spínola era grande, forte e um dos melhores agentes da sua companhia. Quando se dirigio para a sua missão ainda dentro do avião deparou-se com um missíl a ir contra a assa do avião, mas por sorte eles não cairam dentro do Iraque, mas sim dentro do mar. Quando caíram no mar o impacto não foi tão assustador como se esperarva. O avião demorou 30 minutos, aufundar e os agentes demoraram 15 minutos. (...)</p>	<p>“Há muitos anos, um militar chamado António Spínola foi recrutado pelas forças especiais, para uma missão no Iraque. Ele era grande, forte e um dos melhores agentes da sua companhia. Quando se dirigiu para a sua missão, ainda dentro do avião, deparou-se com um míssil a ir contra a <u>assa</u> do mesmo, mas, por sorte, caíram no mar e não na cidade de Iraque. Contudo, ao caírem no mar, o impacto não foi tão grande, como se esperava. O avião demorou 30 minutos a afundar e os agentes demoraram 15 minutos a sair do mesmo. (...) Logo de seguida, Jackson aproximou-se dos</p>

Quando Jackson cehgou ao pe dos colegas, António do Spinla disse que devia estar a haver um ataque terrorista. Eram os colegas deles, portugal ganhou a batalha e voltaram para casa.” [sic]	colegas. António Spínola disse que devia ser um ataque terrorista. No entanto, eram os colegas deles. Por fim, Portugal ganhou a batalha e regressaram para casa.” [sic]
---	--

Tabela 7 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do quarto grupo

Em suma, verifiquei que as estratégias implementadas foram um sucesso, dado que na primeira produção textual os alunos apresentaram o total de 32 erros ortográficos e, na sua última produção, realizaram apenas um erro ortográfico “assa” [sic] ao invés de “ir contra a asa do mesmo”. Após as advertências, o grupo procedeu às alterações propostas pela professora investigadora, terminando sem erros ortográficos, no entanto, o grupo não propôs qualquer outra mudança ao longo do texto. Devo salientar que os alunos não apresentaram capacidade autónoma suficiente, tendo sido necessário realizar muitas intervenções na sessão *online*.

O **quinto grupo** apresentou algumas dificuldades na ortografia das palavras, em especial, na acentuação das mesmas, tal como verificamos nas seguintes palavras:

- “também”, em que deslocou o sinal para a vogal “a” ao invés de “e”;
- “viemo”, em que o grupo apresentou dificuldades na transcrição do sistema fonológico e ortográfico, nomeadamente a adunção de vogais ou consoantes.

Durante o período da entrevista, os elementos do grupo detetaram todos os erros ortográficos presentes no excerto da sua produção textual e procederam oralmente à correção dos mesmos, tal como se pode comprovar com a seguinte transcrição do momento da entrevista:

“Professora Estagiária: Como é que vocês avaliam o vosso texto? Por exemplo, ao nível da ortografia?

Aluna S: Temos muitos erros ortográficos.

Professora Estagiária: Como por exemplo...

Aluna S: Na palavra “também” o acento é no “é” e não no “a”.

Professora Estagiária: Sim!

Aluna S: Viemos, não é assim que se escreve. Mas com o “e”.

Aluna R: Sim, porque queria dizer o verbo “ver” e não “vir”

No período de correção em pequenos grupos dos textos através da plataforma *Teams*, uma aluna do grupo manifestou capacidade crítica, indo além das propostas de alteração. Na verdade, o grupo preocupou-se especialmente em alterar o sentido das frases e, ainda, se demonstrou predisposto em diversificar alguns dos conectores e vocabulário que tinham sido propostos por mim. Inicialmente, a primeira produção textual apresentou 9 erros ortográficos, sendo o texto com menor número de erros ortográficos. Na segunda produção textual, o grupo, seguindo as sugestões fornecidas pela professora investigadora e a entrevista oral em pequeno grupo e em grande grupo, resolveu todos os erros ortográficos. Para clarificar, apresento o seguinte excerto (ver a sequência de intervenção no anexo XIII):

<i>Grupo V</i>	
Primeira produção textual	Produção textual final
<p>“Estava no meu laboratório a desenvolver o meu novo projeto quando, aparece um portal. Chamei as minhas amigas que estavam na cozinha, elas vieram logo a correr, eu entrei. Depois as minha amigas assustadas vieram támbem. Quando chegámos estava tudo igual, por isso pensavamos que estavamos no mesmo lugar. Quando subimos viemo que a casa estava diferente, tinha as coisas mais modernas, mais caras e mais bonitas.” [sic]</p>	<p>“Num certo dia, estava no meu laboratório a desenvolver um novo projeto quando aparece um portal. (...) Do outro lado, parecia tudo igual, por isso, pensávamos que estávamos no mesmo lugar. Quando subimos, vimos que a casa estava modificada, uma vez que tinha coisas mais modernas, mais caras e mais bonitas”. [sic]</p>

Tabela 8 – Transformações entre a primeira produção e a produção final do quinto grupo

Importa salientar que, neste grupo, havia duas alunas que apresentavam muita dificuldade em realizar uma produção textual, devido ao facto de uma aluna possuir a nacionalidade inglesa, tendo como língua materna o inglês, e outra aluna que apresentava extrema dificuldade em construir frases coerentes. Com a utilização desta estratégia diferenciada, durante o período de correção individual dos grupos, as duas alunas apresentaram-se muito dinâmicas, proativas e com vontade de progredir no domínio da escrita. Em jeito de resumo, considero que esta estratégia se revelou um sucesso para este grupo, no sentido de que conseguiram colmatar as suas dificuldades e, ainda, apresentaram a capacidade autónoma desenvolvida, sendo possível verificar isso com o encontro virtual.

4.2. Domínio da Gramática

Tal como foi referido anteriormente, o questionário serviu para identificar as principais dificuldades que os alunos tinham sobre os conteúdos gramaticais em estudo (as frases ativas e passivas, as funções sintáticas e as classes de palavras). Participaram 18 alunos, tendo estado ausente um aluno.

Para além da implementação do questionário, utilizei as produções gramaticais dos alunos concretizadas na ficha de avaliação semestral, com o objetivo de as confrontar com as dificuldades mencionadas pelos alunos. Ainda importa realçar que, quanto ao estudo das funções sintáticas, o mesmo se poderia ter restringido ao complemento oblíquo e ao complemento agente da passiva, sendo os dois elementos lecionados desde o início do 6.º ano de escolaridade. Todavia, numa ficha de trabalho de consolidação realizada antes da concretização do teste de avaliação, foi notório, através da correção oral da classificação sintática das frases, que os alunos manifestavam dificuldades noutras funções sintáticas, como por exemplo o sujeito, o complemento direto e indireto, o modificador e o vocativo. Analisando os dados obtidos, 15 dos 18 alunos da turma manifestaram dificuldades na transformação das frases ativas e passivas, bem como 13 de 18 alunos indicaram dificuldades na identificação das frases ativas e passivas. Ainda 13 dos 18 alunos manifestaram dificuldade na identificação da subclasse dos verbos e ainda 12 de 18 alunos indicaram dificuldades na classificação das funções sintáticas. Consta-se que alguns dos alunos manifestaram mais do que uma dificuldade nalgum conteúdo gramatical, pelo que selecionaram mais do que uma opção.

Após a realização do questionário e tendo em consideração as respostas dos alunos, organizei uma sessão de estudo autónomo relativamente aos conteúdos gramaticais em estudo em que cada aluno tinha como função concretizar uma ficha de trabalho diferenciada face às suas dificuldades. Assim, no primeiro subtópico da transformação das frases ativas e passivas, participaram 15 dos 18 alunos da turma. Através dos dados obtidos, verifiquei que nenhum dos alunos da turma conseguiu transformar corretamente as frases ativas em passivas, comprovando que nenhum dos alunos que manifestou dificuldades anteriormente conseguiu superar as suas dificuldades na totalidade. Apenas 4 alunos da turma conseguiram transformar parcialmente as frases ativas em passivas e vice-versa, isto é, transformaram corretamente algumas das frases ativas e passivas e vice-versa, no entanto, não souberam realizar todas corretamente. Por fim, observei que 11 dos

alunos não conseguiram transformar corretamente nenhuma frase ativa e passiva. Com estes dados, compreendo que não foi possível colmatar as dificuldades dos alunos com a atividade diferenciada. Com esta análise, verifiquei que os alunos apresentam mais dificuldades na transformação de frases passivas para frases ativas. Para melhor compreender dos dados obtidos, o gráfico 1 ilustra a colmatação ou não das dificuldades realizadas pelos alunos ao nível da transformação de frases ativas e passivas:

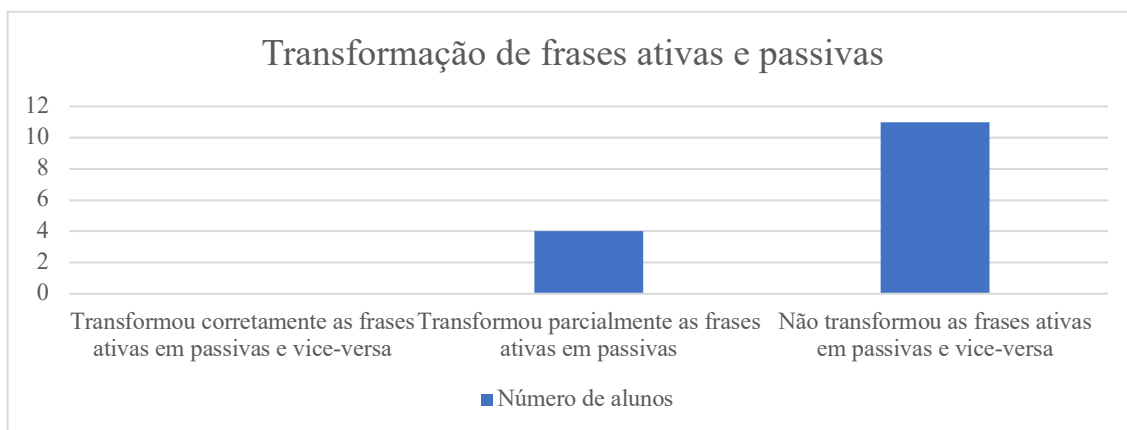


Gráfico 1 – Transformação das frases ativas e passivas.

Ainda no que respeita ao conteúdo gramatical inerente às frases ativas e passivas, 13 dos 18 alunos manifestaram dificuldades na identificação das frases ativas e passivas. Ao analisar os dados, verifiquei que mais de metade dos alunos conseguiram colmatar as suas dificuldades, pelo que podemos considerar que este tópico foi cumprido com sucesso. Todavia, conseguimos compreender que 9 dos 13 conseguiram identificar corretamente todas as frases ativas e passivas propostas, certificando-se que conseguiram colmatar as suas dificuldades na sua totalidade. Além disso, 2 dos alunos conseguiram identificar parcialmente as frases ativas e passivas, ou seja, não reconhecendo todas as frases ativas ou passivas apresentadas na ficha de trabalho. Para terminar, verifica-se que 2 alunos não conseguiram identificar as frases ativas ou passivas, pelo que não conseguiram colmatar as suas dificuldades com sucesso. Para clarificar os dados obtidos, abaixo apresento o gráfico 2, que pretende demonstrar a colmatação ou não das dificuldades realizadas pelos alunos quanto à identificação de frases ativas e passivas:

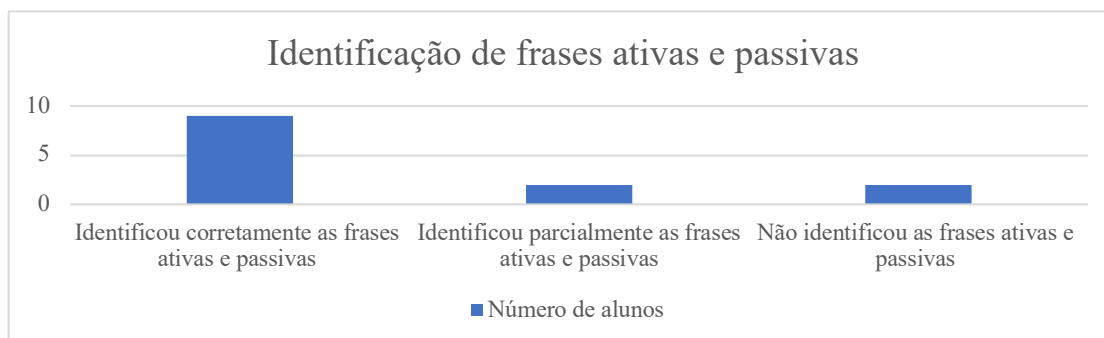


Gráfico 2 – Identificação das frases ativas e passivas

Quanto à classificação da subclasse dos verbos, 13 dos 18 alunos manifestaram dificuldades em classificar os mesmos. Ao analisar os dados, compreendi que 4 alunos conseguiram classificar corretamente a subclasse dos verbos, verificando-se que estes alunos conseguiram colmatar as suas dificuldades. Todavia, 8 dos alunos classificaram parcialmente a subclasse dos verbos, uma vez que classificavam o verbo auxiliar e o verbo copulativo, mas não o verbo principal transitivo ou intransitivo. Importa salientar que o verbo copulativo e o verbo principal intransitivo foram os verbos em que os alunos manifestaram mais dificuldade. Por fim, houve apenas um aluno que não conseguiu classificar corretamente a subclasse dos verbos, mesmo com o suporte de informação. Para ilustrar os dados obtidos, apresento o gráfico abaixo que demonstra as colmatações ou não das dificuldades realizadas pelos alunos. Para clarificar os dados obtidos, apresento o gráfico seguinte, que pretende demonstrar o progresso dos alunos ao nível da classificação da subclasse dos verbos:

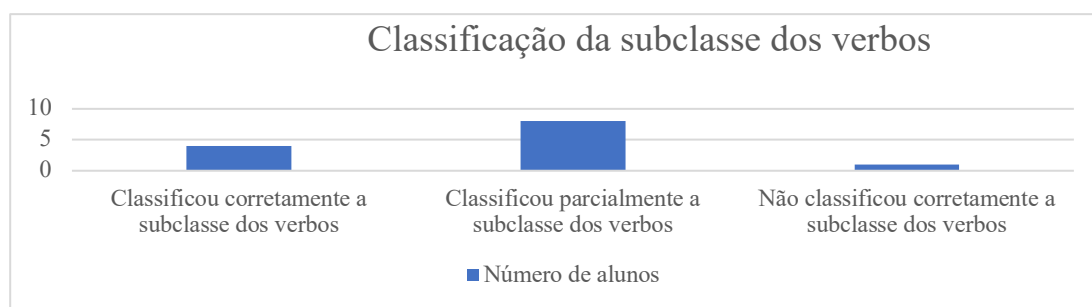


Gráfico 3 – Classificação da subclasse dos verbos.

Para terminar a análise das produções gramaticais dos alunos, 12 dos 18 alunos apresentaram dificuldades na classificação das funções sintáticas. Através da análise dos dados, compreendi que 2 dos 12 alunos conseguiram classificar corretamente as funções sintáticas e que 9 dos 13 alunos classificaram parcialmente as funções sintáticas, ou seja, não conseguiram compreender algumas das categorias sintáticas, em especial o complemento direto, indireto e o vocativo. No entanto, importa constatar que os alunos propostos para a realização de exercícios inerentes às funções sintáticas conseguiram classificar corretamente o complemento oblíquo e o complemento agente da passiva, sendo estes elementos anteriormente indicados pelos alunos como uma das suas maiores dificuldades. Em suma, apenas houve um aluno que não conseguiu classificar corretamente nenhuma das funções sintáticas. Para melhor compreensão dos dados obtidos, apresento o gráfico seguinte, que pretende demonstrar a colmatação ou não das dificuldades realizadas pelos alunos quanto à classificação das funções sintáticas:

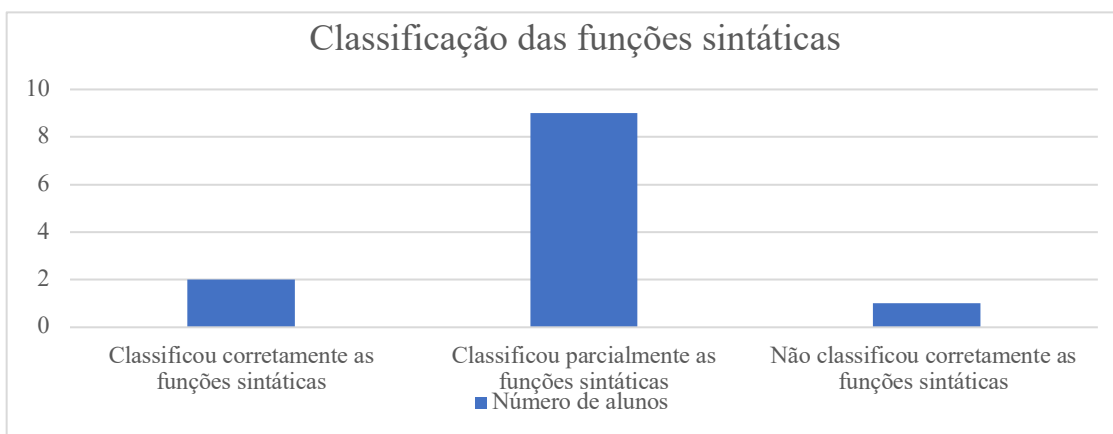


Gráfico 4 – Classificação das funções sintáticas

Aquando da atividade do estudo autónomo, pretendeu-se obter *feedback* por parte dos alunos relativamente à mesma, com o propósito de averiguar se os alunos ainda mantinham as mesmas dificuldades ou se colmataram alguns dos conteúdos relativamente aos quais anteriormente tinham manifestado curiosidade. De uma maneira geral, tendo em consideração as notas de campo, compreendemos que a turma manifestou vontade de repetir novamente este tipo de atividade, tal como descrevo na nota de campo do final da atividade:

Em geral, a turma revelou ter gostado deste tipo de atividade, não sendo uma atividade realizada com frequência, apenas apontaram como aspetos a melhorar o tempo, ou seja, a duração da realização de todas as tarefas (Anexo XIV – Nota de campo, 21 de maio de 2021)

Ainda importa referir que alguns dos alunos constataram que as súmulas presentes no Armário Gramatical auxiliaram na realização das tarefas, referindo que o resumo poderá ser útil para os alunos utilizarem mais tarde, tal como podemos comprovar com a seguinte nota de campo:

Questionei a turma se os papéis com a explanação dos conteúdos tinham auxiliado a realização da tarefa, constatei que alguns alunos consideraram relevante o papel da explanação, tendo revelado os mesmos que irão colar no caderno diário para poderem utilizar mais tarde (Anexo XIV – Nota de campo, 21 de maio de 2021).

Relativamente às dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização das tarefas, registaram-se dificuldades na transformação das frases ativas e passivas. Contudo, no que respeita às outras categoriais gramaticais em análise, confirmou-se que alguns alunos colmataram parcialmente as suas dificuldades e outros alunos corrigiram na totalidade as suas dificuldades. A nota de campo realizada no próprio dia afirmou tal situação:

Outros alunos manifestaram mais facilidade, nesta sessão, em classificar a subclasse dos verbos, visto que tinham na sua presença a explanação teórica dos conteúdos. Um aluno

referiu que conseguiu colmatar alguns conteúdos como a identificação das frases ativas e passivas, mas ainda apresentava dificuldades na transformação das frases passivas em ativas, pelo que, aquando da realização da ficha, se verificou o autocorretivo e confirmou que ainda tinha algumas frases erradas. (Anexo XIV – Nota de campo, 21 de maio de 2021).

Para além do mencionado, importa referir que a maioria dos alunos não manifestaram desenvolvimento face à capacidade autónoma, visto que foi necessário auxiliar muitos deles ao longo de todo o processo, explicando o enunciado dos exercícios e, ainda, dando ideias para a concretização dos exercícios. Penso que tal se deveu provavelmente ao facto de os alunos não estarem habituados a este tipo de estratégia. Todavia, é importante salientar que houve três alunos que realizaram a atividade autonomamente, utilizando apenas a explanação dos conteúdos presente no Armário Gramatical, demonstrando o domínio da capacidade autónoma, domínio que antes ainda não tinham atingido.

4.3. Considerações finais

O presente capítulo pretende apresentar, num primeiro ponto, as conclusões do estudo, retomando a questão de investigação e os objetivos específicos e, num segundo ponto, as limitações do estudo.

4.3.1. Conclusões do Estudo

O foco do estudo pretendeu responder à questão de investigação: *Que impacto tem nas aprendizagens dos alunos do 6.º ano de escolaridade a implementação de estratégias diferenciadas no domínio da escrita e da gramática?*

Este estudo permitiu a aplicação e a compreensão de estratégias diferenciadas no ensino da escrita e da gramática com alunos do 6.º ano de escolaridade. Para além do mencionado, pretendi avaliar e descrever o progresso dos alunos conforme as estratégias de ensino diferenciado no domínio da escrita e da gramática e, ainda, pretendi refletir sobre os contributos das estratégias diferenciadas para o desenvolvimento de competências escritas e gramaticais dos alunos e a capacidade autónoma dos alunos durante a concretização das tarefas em sala de aula.

Quanto ao domínio da escrita, a análise dos dados recolhidos permitiu-me compreender que houve um progresso ao nível da competência ortográfica, entre a produção inicial e a final. Para melhor compreensão dos dados apresentados, sintetizo abaixo os erros cometidos em termos quantitativos:

Grupos	Número de erros da primeira produção textual	Número de erros da produção final
<i>Grupo 1</i>	10 erros ortográficos	Nenhum erro ortográfico
<i>Grupo 2</i>	17 erros ortográficos	Nenhum erro ortográfico
<i>Grupo 3</i>	14 erros ortográficos	Nenhum erro ortográfico
<i>Grupo 4</i>	32 erros ortográficos	1 erro ortográfico
<i>Grupo 5</i>	9 erros ortográficos	Nenhum erro ortográfico

Tabela 9 – Sistematização dos resultados do estudo da escrita.

Efetivamente, esta foi a competência onde se verificou maior progresso por parte dos alunos, uma vez que foram identificados pelos mesmos aquando da correção. Note-se que a maioria das primeiras produções textuais dos alunos apresentavam entre 9 e 32 erros ortográficos, ao passo que, na produção final, apenas se verificou um erro ortográfico. Esta melhoria por parte dos alunos deveu-se ao *feedback* dirigido à autorregulação, bem como às entrevistas em pequenos grupos e grande grupo, pelo que os alunos beneficiaram da estratégia diferenciada ao nível do domínio da escrita. De facto, o foco do *feedback* dirigido ao processo de autorregulação da aprendizagem tem por finalidade possibilitar um maior desenvolvimento de competências de autoavaliação ou oferecer mais confiança ao aluno para que se envolva e permaneça na tarefa, demonstrando disposições positivas perante as tarefas (Lopes & Silva, 2011; Brookhart, 2012).

No que concerne às estratégias diferenciadas, as entrevistas orais e as sugestões escritas efetuadas pela professora investigadora permitiram o desenvolvimento textual dos alunos. A primeira estratégia permitiu que os alunos identificassem e compreendessem os erros efetuados durante as suas produções textuais em pequenos grupos, bem como em grande grupo, permitindo aos alunos criarem um ambiente de aprendizagem favorável para a escrita e aos mesmos não cometerem os mesmos erros. Tal como já referi anteriormente, a melhor estratégia para a abordagem dos erros é a prática da leitura dos seus próprios textos e dos colegas de turma, dado que tomam conhecimento da escrita dos outros, bem como da sua própria escrita. É necessário salientar que, para além da competência ortográfica, considero que os alunos manifestaram progresso ao nível das diferentes competências escritas relativamente ao nível da pontuação, da sintaxe e do repertório vocabular.

Além disso, ao longo das entrevistas vários foram os alunos que conseguiram assinalar os seus próprios erros, bem como os dos colegas, pelo que relevaram uma grande

capacidade crítica, em especial ao nível da ortografia, por terem detetado com facilidade alguns dos erros ortográficos. De facto, a revisão torna-se num aspeto crucial do pensamento de todo o escritor, no sentido em que pode ser estimulada através do *feedback* e autoanálise textual produzidos numa comunicação oral (Paris & Ayres, 1994). Contudo, durante as entrevistas em pequenos grupos, houve a necessidade de intervenção dos restantes elementos da turma e da professora investigadora, pois alguns alunos apresentaram dificuldades em detetar alguns erros, nomeadamente ortográficos. Citando Paris e Ayres (1994, p.8²), os alunos tornam-se “melhores ouvintes e melhores auto-avaliadores quando discutem o seu trabalho e o reconsideram em novas perspetivas. Isso é facilmente observado em conferências de pares sobre como escrever e revisar”.

No domínio da gramática, consegui compreender que a atividade não correu de acordo com as minhas expectativas, no sentido de que não apresentou uma taxa de sucesso tão elevada como o domínio da escrita, tal como se pode observar no quadro seguinte:

Níveis / Conteúdo	Transformação F. Passiva e ativa	Identificação F. Passiva e ativa	Classificação da subclasse dos verbos	Classificação das funções sintáticas
Colmataram as dificuldades com sucesso	0 alunos	9 alunos	4 alunos	2 alunos
Colmataram as dificuldades parcialmente	4 alunos	2 alunos	8 alunos	9 alunos
Não colmataram as dificuldades com sucesso	11 alunos	2 alunos	1 aluno	1 alunos

Tabela 10 – Sistematização dos resultados do estudo da gramática.

Através da análise dos dados recolhidos relativamente ao estudo autónomo, verificamos que o conteúdo gramatical que os alunos melhor colmataram foi a identificação de frases ativas e passivas, pois o número de alunos que conseguiu identificar as frases ativas e passivas propostas demonstrou-se mais elevado do que o número de alunos que identificaram parcialmente e que não conseguiram realizar a tarefa. Seguidamente, compreendemos que os conteúdos gramaticais, embora em menor quantidade, que contaram com uma maior taxa de sucesso foram a classificação da subclasse dos verbos e as funções sintáticas. Na verdade, verificou-se que alguns dos alunos conseguiram colmatar as suas dificuldades em ambos os conteúdos gramaticais, mas houve uma grande

² Tradução minha.

percentagem de alunos que conseguiram realizar as tarefas parcialmente, acabando por não realizar todos os exercícios de forma correta. Nestes conteúdos, houve uma pequena percentagem que manifestou dificuldades na realização das tarefas propostas, comprovando que os alunos apresentaram dificuldades aquando da realização do estudo autónomo.

Claramente que o conteúdo gramatical no qual os alunos manifestaram mais dificuldades e em que não foi possível colmatar as dificuldades e dominar o conteúdo foi a transformação de frases passivas e ativas, devido ao seu grau de dificuldade, particularmente a conjugação correta dos verbos. Havendo mais tempo, seria o próximo conteúdo gramatical a ser trabalhado com os alunos. Os próprios alunos, aquando da realização do estudo autónomo, manifestaram algumas dificuldades durante a concretização das tarefas, não só por declararem dificuldades na compreensão dos conteúdos gramaticais, mas também por necessitarem de mais tempo para a realização das tarefas propostas. O facto de os alunos necessitarem de auxílio constante por parte da professora deveu-se possivelmente à ausência de rotinas por parte dos alunos nesta tipologia de trabalho, pelo que teriam de ser implementadas estratégias diferenciadas de forma mais regular, pois, a meu ver, as rotinas são um tempo de experiências educacionais ricas e de interações positivas.

Outro dos objetivos que também foi proposto para a presente investigação foi a reflexão face aos contributos das estratégias diferenciadas para o desenvolvimento das competências escritas e gramaticais dos alunos. De facto, através desta investigação, corroboro que diferenciar o ensino contribui para o sucesso de aprendizagem dos alunos nos domínios inerentes ao Português.

Atendendo aos resultados positivos, é possível confirmar que esta pedagogia atende às especificidades de cada aluno, sendo um exemplo de ensino-aprendizagem que proporciona outros meios de aprendizagem, isto é, recorre-se a trabalhos de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e a diferentes atividades para que todos os alunos possam experimentar outros processos, quer seja em grande grupo, a pares ou individualmente, através das atividades presentes no plano curricular dos diferentes anos de escolaridade.

4.3.2. Limitações do Estudo e sugestões de futuros estudos

No seguimento da apresentação dos resultados e das conclusões do presente estudo, apresento uma reflexão sobre algumas limitações deste estudo.

Em primeiro lugar, devo referir como limitação o facto de as intervenções terem sido muito próximas temporalmente umas das outras, tendo sido duas delas realizadas no mesmo dia. Tal teve como consequência um tempo reduzido destinado não apenas à recolha de dados, mas também destinado à reflexão e reformulação da minha prática. Esta situação condicionou a reflexão e o reajuste da planificação e sequente implementação das tarefas propostas. Para além do descrito, considero que o tempo não terá sido suficiente para que os alunos consolidassem totalmente as suas dificuldades, tendo em consideração também que as atividades eram diferentes daquelas a que estavam familiarizados. Ainda ao nível das dificuldades temporais, importa referir que intervinha duas vezes por semana, quinzenalmente, alternando com a minha companheira de estágio. Assim, para que a investigação fosse contínua, apenas tinha oportunidade de implementar as estratégias diferenciadas durante duas semanas, para que a investigação não tivesse um “hiato” e os alunos acabassem por ficar desmotivados. Contudo, para a realização da primeira produção textual, solicitei à minha colega de estágio duas aulas para, na semana seguinte, dar início à proposta.

Quanto à seleção dos participantes, optei por trabalhar com todos os elementos da turma, pois verifiquei que todos os alunos da turma apresentavam dificuldades face aos conteúdos em estudo. Contudo, houve alunos que não se mostraram predispostos a entregar a primeira produção textual, o que atrasou a correção das produções textuais e a continuidade da proposta didática. Assim, foi necessário alertar os alunos que, se não entregassem a produção escrita, eu não poderia proceder à correção das mesmas. Em consequência, dois grupos não participaram na produção escrita e outros dois alunos não compareceram em ambas as aulas para a redação da produção textual.

A meu ver, com esta experiência tive a possibilidade de me dedicar a uma metodologia que ainda não tinha aprofundado. Tal permitiu-me desenvolver os meus conhecimentos ao nível profissional e pessoal face a esta temática. No entanto, devo considerar que a minha reduzida experiência na implementação da PD limitou o estudo, na medida em que condicionou a sua implementação, a recolha de dados e a própria orientação e

dinamização da proposta didática, particularmente a atividade de estudo autónomo. Efetivamente, teria sido fundamental se tivesse aprofundado mais os meus conhecimentos didáticos face a esta metodologia antes da implementação de cada estratégia diferenciada, em concreto a pesquisa e consulta de bibliografia de referência. Decerto que poderia ter evitado e antecipado algumas falhas e dificuldades sentidas durante toda a proposta didática, como, por exemplo, o tempo empregue em cada atividade ao longo da investigação, os erros linguísticos inerentes à preparação dos materiais e as estratégias de implementação, designadamente o estudo autónomo, uma atividade que nunca tinha realizado em sala de aula.

Quanto às estratégias diferenciadas implementadas, ao invés de as ter planificado, poderiam ter sido os próprios alunos a selecionar e a planificar as suas próprias atividades com vista aos interesses de cada um. De facto, seria benéfico a planificação por parte dos alunos para o processo de aprendizagem e o perfil de aprendizagem de cada um, uma vez que o aluno pode tornar-se um construtor do seu próprio conhecimento (Roldão, 1999). Porém, tenho noção de que este processo não pode ser realizado de um dia para o outro, sem a devida preparação. É também neste âmbito que incluo a ideia de que os resultados poderiam ter sido diferentes se os alunos estivessem rotinados para esta tipologia de trabalho.

Após a reflexão sobre as limitações do estudo, considero essencial refletir sobre futuras investigações. Encaro esta componente para todo o meu percurso profissional: o estudo sobre as práticas diferenciadas com vista ao meu desenvolvimento profissional, em particular o tempo destinado à implementação das mesmas. É imprescindível que exista tempo suficiente para que todos os alunos consigam consolidar os seus conhecimentos nocionais e desenvolver as suas competências investigativas.

De modo a provar novamente a eficácia de estratégias de diferenciação, seria aliciante concretizar outras investigações, ou em prática profissional, num período de tempo mais alargado e com mais intervenientes, no sentido de permitir uma visão mais objetiva e abrangente. Seria importante verificar se as estratégias de diferenciação permitem obter melhores resultados nos testes sumativos dos alunos.

Conclusão

O presente relatório faz parte do meu percurso de formação, como o reflexo daquilo que vivenciei durante a minha prática pedagógica e que contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal.

Quanto à dimensão reflexiva, considero que esta etapa se tratou fundamental, não só na minha formação profissional, como também ao nível pessoal, pois permitiu-me questionar, refletir e avaliar as minhas ações, as minhas opções metodológicas e científicas e as implicações que as minhas propostas tinham face ao processo de aprendizagem dos alunos. Para além do mencionado, esta dimensão ainda me permitiu realizar um percurso reflexivo constante, que me possibilitou identificar as minhas dificuldades, fraquezas, qualidades e, sobretudo, pensar sobre as aprendizagens que fui realizando.

A dimensão investigativa revelou-se um excelente contributo para a minha futura prática docente, uma vez que permitiu que desenvolvesse competências investigativas e que, acima de tudo, valorizasse a investigação em contextos educativos, atitude que não tinha ainda ao iniciar o mestrado. Destarte, a meu ver, a investigação em contexto escolar permite que nos questionemos frequentemente sobre as nossas opções, se estão a ter um efeito positivo na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e se existe a necessidade de adaptar as práticas melhorando e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, considero que a reflexão e investigação são processos fundamentais no percurso dos professores, permitindo que conheçam as suas atitudes e as suas ações e, conseqüentemente, possam reformar e aperfeiçoar a sua prática, estimulando aprendizagens mais significativas no percurso dos alunos. Na minha ótica, o professor, ao longo do seu percurso, deve estar em contínua autoformação, numa ininterrupta (re)construção do seu “eu” enquanto profissional de educação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Aleixo, C. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Allan, S., & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editores Lda.
- Antunes, M. (1991). Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar: o cenário da aula. *Sociologia: problemas e práticas*, 10, 91-113.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores? *Fórum linguístico*, Florianópolis, 8 (1), 23-39.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita - consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, T. (1972). Taxonomy of reading comprehension. *Reading 360 Monograph*. Lexington: Ginn & Co.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA Editora.
- Bazerman, C. (2009). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

- Beaugrande, R. (1984). *Text production*. Norwood: Ablex.
- Boal, M., Hespanha, M., & Neves, M. (1996). *Educação para todos para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Brito, R., & Poeira, M. (1991). *Didática da Geografia*. Universidade Aberta, 32, 32-39.
- Brookhart, S. (2012). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: ASCD.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática, *Inforgeo*, 15, 69-90.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. (2013). A Escrita na Escola: uma visão integradora. *Interações*, 27, 186-206.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Castro, R., & Sousa, M. (1998). A leitura e a escrita em contexto escolar: Para a caracterização de um campo de investigação. In R. Castro & M. Sousa (org.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Coimbra: Angelus Novus, 31-120.
- Catelão, E., & Calsa, G. (2004). Estudo sobre conceitos e procedimentos de análise sintática utilizados por alunos do ensino fundamental. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, 26 (1), 79-88.
- Colwell, R., & Hewitt, M. (2016). *Teaching of instrumental music*. London: Routledge.

- Correia, M. (1999). A Observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(02), 30-36.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a edição). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379.
- Cruz, A. (2017). *As narrativas de alunos e processos de ensino-aprendizagem*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interacções*, 41 (12), 133-159.
- David, J. (1986). Acquisition de l'écriture, queles convergences méthodologiques?. *ÉLA*, 101, 112-125.
- Duarte, I. (1997). Ensinar Gramática: para quê e como?. *Palavras*, 11, 67-74.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiroa, A. (2012). *Orientações metodológicas: ensino experimental das ciências. Re(pensar) o ensino das ciências*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathésis*, 1, 223-251.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Frieddmann, A. (1996). *O direito de brincar: a brinquedoteca* (4.^a ed.). São Paulo: Abrinq
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. [Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de

Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Gomes, A. (1989). A Escola e a Ortografia. In A. Gomes (org.). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.

Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Aberta

Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos. Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: ECopy.

Gomes, M., & Pinto, A. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. Porto: Ecopy.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Harris, J., & Wilkinson, J. (1986). *Teading Children's Writing*. London: Allen and Unwin.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Hodson, D. (1994). Hacia um enfoque más crítico del trabajo de la laboratório. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 12(3), 299-313.

Huberman, A., & Miles, M. (2002). *The Qualitative Researchers Companion*. California: Sage Publications.

Laville, C., & Dione, J. (1999). *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMQ.

- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado. In: I. Barca (org). *Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO.
- Lins, G. (2009). Diversidade Cultural enquanto Discurso Global. *Avá*, 15, 9-39.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Ludke, M., & Marli, A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2009). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Marrou, J. (1975). O uso do conceito. In J. Marrou (org.). *Do conhecimento histórico* (4.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 131-150.
- Massignani, M., Oliveira, A., Kubo, O., & Batomé, S. (2012). Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 161-169.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender sim, ...mas como?*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Meirieu, P. (2005). *O quotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Melo, C. (2008). *Imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Ramada: Pedagogos.
- Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão*, Porto: Porto Editora, 73-88.
- Mouta, A. (2015). *Avaliação Diagnóstica e Diferenciação Pedagógica: dispositivos orientadores da aprendizagem* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7641>

- Mulligan, J. (2015). Looking within and beyond the geometry curriculum: Connecting spatial reasoning to mathematics learning. *ZDM Mathematics Education*, 47, 511-517.
- Nes, F., & Lange, J. (2007). Mathematics Education and neurosciences: Relating spatial structures to the development of spacial sense and number sense. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 4(2), 210-229.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2009). Editorial - Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 5(34), 3-4.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In I. Oliveira (org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 29-42.
- Oliveira, J. (2002). (In)disciplina na sala de aulas: perspectiva de alunos e de professores. *Psicologia, Educação e Cultura: disciplina na escola e na família*, 6, 69-99.
- Oliveira, L., & Chadwick, C. (2001). *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global.
- Ontoria, A., Gómez, J., & Luque, A. (2006). *Aprender com Mapas Mentais: Uma estratégia para Pensar e Estudar*. São Paulo: Madras.
- Ontória, A., Luque, A., & Gómez, J. (2004). *Aprender com mapas mentais*. São Paulo: Editora Madras.
- Palardy, T., & Palardy, J. (2001). Classroom discipline: prevention and intervention strategies. *Education*, 108, 87-92.
- Paris, S., & Ayres, L. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading*. London: Basil Blackwell Publisher Ltd.

Perrenoud, P. (2002). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Petersen, P. (2009). Aprendizagem no Ensino a distância. In J. Vermeersch, *Iniciação no ensino a distância*. Brussel: HetGemeensschasonderwjj, 67-80.

Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: duas gestualidades para lidar com a diferença. In: J. Pinto, J. Lopes, L. Santos & J. Brilha (orgs), *Diferenciação pedagógica na formação*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, 53-63.

Pinto, M. (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.

Pinto, T. (2015). *A visita de estudo virtual como estratégia pedagógica – uma experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese Mestrado do Instituto Politécnico do Porto]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/7918>

Proença, M. (1989). *Visitas de estudo. Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ragazzini, D. (2001). Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação. *Educar*, 18, 13-28.

Raunen, A. (2010). *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. São Paulo: Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado.

Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Reis, P. (1995). *Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico*. In Revista de Educação. *Perspectivas e Experiências dos Professores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 114-125.

Reis, P. (2009). *Kit Pedagógico - Estudo do Meio*. Lisboa: Texto LEYA.

- Ritcher, I. (2008). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação Para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, 79-85.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Santos, M., & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Lisboa: Oficina do livro.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional*. São Paulo: McGraw-Hil
- Sarama, J., & Clements, D. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York: Routledge.
- Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Serafini, M. (1997). *Como escrever textos*. São Paulo: Globo.
- Silva, C. (2017). A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português. In: A. Ferreira, C. Morais & M. Brasete (Orgs.), *III Congresso Internacional - Pelos Mares da língua portuguesa*. Aveiro: UA Editora, 1259-1276.

- Silva, M. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89-105.
- Silvestre, H., & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Vila Franca de Xira: Escolar Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP – O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll (org.). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: ASA, 28-53.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Staszewski, J. (2013). Cognitive engineering based on expert skill. In J. Staszewski (Org.), *Expertise and skill acquisition: The impact of William G. Chase*. Psychology Press, 29–57.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoria y estrategias*. Barcelona: Edebé
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs. Ensino Presencial*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Viegas, F. (2013). A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do Português. In M. Teixeira (Org.), *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia, 445-475.

Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.

Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA

Vilela, M. (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica*, 8, 143-166.

Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vogt, W. (1999). *Dictionary of Statistics and Methodology: A Non-Technical Guide for the Social Sciences*. London: Sage Publications.

Whiteley, W., Sinclair, N., & Davis, B. (2015). What is spatial reasoning? In B. Davis & The Spatial Reasoning Study Group (Orgs.). *Spatial reasoning in the early years: Principles, assertions, and speculations*. New York: Routledge, 3-14.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (3.ª ed.)*. Porto: Edições ASA

Documentos normativos

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa Ministério da Educação.

IAVE (2018). *Relatório Nacional 2018- Provas de Aferição*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º237/1986 – Série I*. Ministério da Educação. Diário da República Eletrónico. Disponível em https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202107051523/70486655/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=diploma

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto. *Diário da República n.º 198/1989 – Série I*. Ministério da Educação. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/618228>

Decreto-Lei n.º 3 /2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 – Série I*. Ministério da Educação. Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/386871>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República – Série I*. Ministério da Educação. Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Anexos

Anexo I – Reflexão 1.º CEB, 1.º semestre, momento de observação

A minha Prática Pedagógica I realiza-se na instituição [REDACTED]. O grupo de crianças frequenta o segundo ano de escolaridade, sendo composto por 22 crianças com idades compreendidas entre os sete e oito anos de idade.

Durante o período de observação tive a oportunidade de vivenciar o contexto educativo como observadora ativa, descobrindo, através de grelhas de observação e do guião orientador, alguns dados sobre o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças e a suas respetivas ações, ou seja, como age a criança com a professora, os colegas, as assistentes operacionais e com a própria instituição. Deste modo, o momento de observação tornou-se fundamental para futuramente conseguir planificar de acordo com os interesses, dificuldades e facilidades das crianças. Segundo Figueiredo (2013), a observação é uma ferramenta essencial para conhecer as crianças enquanto indivíduos ativos na sociedade, sendo capaz de responder às necessidades e interesses das mesmas, de forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, Estrela (2008) refere que a observação pode ajudar o docente a reconhecer e a identificar situações, como também reconhecer as reações dos alunos e recolher a informação, organizá-la e interpretá-la.

Antes de observar a instituição, o grupo de crianças e a professora cooperante não tinha criado qualquer tipo de expectativa, uma vez que tinha receio de me desiludir. Assim, fui para a instituição sem qualquer tipo de expectativas e posso desde já salientar que o meu primeiro impacto foi muito positivo, talvez por não ter criado expectativa nenhuma ou pelo contexto educativo onde fui inserida se localizar numa localidade pequena e com profissionais acessíveis. Além disso, o único receio que tinha pelo meio onde fosse inserida era se o grupo de crianças não colaborasse com as professoras estagiárias e a professora cooperante não fosse de espírito aberto, contudo superou as minhas expectativas, pois o grupo de crianças é acessível e a professora cooperante prontificou-se a colaborar e auxiliar em todas as dúvidas e atividades que quiséssemos implementar na sala de atividades.

No decorrer das semanas de observação, consegui compreender que a professora cooperante adotou rotinas com o grupo de crianças. Nunca compreendi verdadeiramente a importância das rotinas, até ao ponto de frequentar o grupo de crianças do segundo ano de escolaridade da instituição [REDACTED]. A título de exemplo saliento a estratégia da professora que, desde o primeiro ano de escolaridade, incutiu às crianças um ambiente organizado e limpo, ou seja, apenas estão em cima da mesa o lápis de grafite e a borracha, e todos os materiais que não são necessários para as tarefas a realizar são colocados debaixo da secretária, desde então até aos dias de hoje as crianças já têm a informação tão repetida que se torna automático fazerem estas ações quando

chegam à sala de atividades. Segundo Zabalza (1998), as rotinas são no contexto em que a criança está inserida. As rotinas atuam como organizações estruturais provenientes de experiências do quotidiano da criança.

Outro dos aspetos que observei e que acho necessário abordar é o facto de a professora cooperante aplicar exercícios de relaxamento, acompanhados de uma música tranquila. Este exercício é realizado após a entrada das crianças na sala de atividades, e só começa quando todas as crianças tiverem os materiais gerais (lápiz e borracha) em cima da mesa de trabalho. O relaxamento torna-se fundamental para desenvolver aprendizagens significativas nas crianças, uma vez que estas se apresentam tranquilas, motivadas e concentradas nas tarefas a realizar ao longo do dia. Por exemplo, num dos dias de observação, a professora cooperante, por motivos de gestão de tempo, não conseguiu realizar o exercício relaxante e uma criança lembrou a docente de que este momento não foi concretizado, sendo que se tornou curioso este tipo de observação realizado pelas crianças. Nesse dia confrontamo-nos com um grupo de crianças mais agitado e menos predisposto para realizar as atividades. Segundo Harris e Elbour (2002), torna-se essencial os professores/educadores proporcionarem às crianças momentos de relaxamento, preparando-as, deste modo, para as atividades seguintes, assim como tranquilizando-as da agitação do seu quotidiano.

Para terminar a temática da rotina, a professora adota dentro da sala de atividades a ‘palavra-mágica’. Esta palavra é colocada no canto superior direito do quadro branco e quando a professora diz a palavra mágica automaticamente as crianças sabem que têm de cruzar os braços e olhar atentamente para a professora. Achei curioso, pois, durante as semanas de observação a palavra implementada na sala foi Outono, a partir de um conteúdo sobre as estações do ano podemos trabalhar a transdisciplinaridade desenvolvendo a área curricular de Português, de Matemática, de Estudo do Meio e das três das expressões (Plástica, Físico-Motora e Musical). Este método tem resultados positivos, uma vez que já foi implementado desde o primeiro ano de escolaridade e as crianças já têm memorizado, por haver sempre uma repetição da ação, é de facto muito interessante, e confesso que não tinha conhecimento da quantidade de recursos didáticos que as salas dos vários níveis de ensino têm disponíveis na instituição. Na minha ótica, acredito que o ensino exploratório se torna enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem da criança, através deste método de ensino a criança poderá desenvolver e consolidar conteúdos de maneira mais prática. Achei uma iniciativa aliciante, pois atualmente todas as salas de atividades aderem aos computadores e desvalorizam o uso da televisão e de CD/DVD, uma vez que os encarregados de educação já não contêm esses materiais nas suas habitações e maioritariamente preferem adotar um computador como motor de pesquisa. Segundo Ponte (2005) o ensino exploratório supõe novas estratégias para o professor e os alunos comparativamente a uma aula tradicional ajustada ao ensino direto, em que a informação é transmitida de professora para aluno. Através do ensino

exploratório, as atividades propostas deslocam-se do 'ensino' para o método de 'ensino-aprendizagem'.

Para as minhas futuras intervenções, devo ter em conta os tipos de exercícios que irei desenvolver com as crianças. Através da observação compreendi que, por vezes, os exercícios são lúdicos, mas não desenvolvem aprendizagem e conhecimento nas crianças. É necessário avaliar, refletir e analisar todas as atividades programadas para que haja momentos de consolidação e aprendizagem como atividades de cariz pedagógico. O principal objetivo é a criança desenvolver aprendizagens significativas em cada exercício realizado. Como também é necessário avaliar e estudar os blocos disciplinares, pois estes devem ser delineados conforme a predisposição e as aprendizagens das crianças, uma vez que no horário da manhã as crianças apresentam-se mais motivadas para realizar qualquer tipo de tarefa, enquanto que no horário da tarde o grupo de crianças vem do almoço mais agitado e por vezes as crianças apresentam-se com um ritmo de trabalho mais lento, sendo que não poderemos optar por trabalhar atividades muito extensas a nível curricular.

Além disso, achei curioso a professora não utilizar o manual escolar para desenvolver os conteúdos das diversas áreas curriculares. A professora utiliza fichas didáticas e jogos lúdico-pedagógicos para desenvolver aprendizagens nas crianças. Apenas foi utilizado o manual escolar para realizar exercícios diagnósticos relativamente ao primeiro ano de escolaridade. A professora utiliza somente os cadernos de atividades para as crianças consolidarem o que desenvolveram ao longo do dia, como forma de trabalho de casa. Com este método de ensino sinto que as crianças estão predispostas para se instruírem de outra maneira e não pelo método tradicional.

Os momentos de observação na instituição, com o grupo de crianças e a professora cooperante foram fundamentais, uma vez que criei uma ligação próxima com as crianças e com a professora cooperante. Ao final da segunda semana já sabia ações e comportamentos que as crianças iam apresentando, como também já reconhecia quando a criança apresentava dificuldades nas diversas áreas curriculares. Segundo Vygotsky (1994), a importância das interações sociais remete para a mediação e incorporação inconsciente de valores como aspetos elementares para a aprendizagem. Deste modo, a construção do conhecimento ocorre a partir de um processo de interação entre as pessoas, sendo através da inclusão na cultura que a criança desenvolve a interação social com os indivíduos que a rodeiam. Este desenvolvimento vai ocorrendo ao longo do tempo.

Para concluir, através da observação compreendi que é necessário analisar e avaliar as ações das crianças para perceber quais as atividades que são adequadas ao segundo ano de escolaridade e quais as estratégias a adotar para manter a criança organizada, motivada e predisposta a desenvolver aprendizagens significativas. Nesse aspeto, a professora cooperante superou as minhas expectativas e considero-a como um exemplo a seguir, uma vez que fiquei surpreendida

como consegue motivar o grupo de crianças e como consegue realizar atividades lúdicas de maneira a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dito por outras palavras, as estratégias que a professora cooperante adota na sala de atividades, eu futuramente irei desenvolver com grupo de crianças e na instituição onde for inserida, pois são do ponto de vista pedagógico enriquecedoras e de certo modo impossíveis de esquecer.

Referências Bibliográficas

Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, C.(2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica - O projeto: "Outras culturas do Mundo na nossa Escola"* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Harris, J., & Elbourn, J. (2002). *Warming Up and Cooling Down. Practical ideas for ensuring a fun and beneficial exercise experience*. Champaign: Human Kineti

Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Org.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM, pp. 11-34.

Vygotsky, L. (1994) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed

Anexo II – Reflexão 1.º CEB, 1.º semestre, 3.ª semana de intervenção

Na terceira semana de Prática Pedagógica tive a oportunidade de auxiliar a professora cooperante nas atividades propostas. Neste sentido, o momento de observação e cooperação tornou-se fundamental para entrar em contacto direto com os alunos e compreender quais as dificuldades, facilidades, atitudes e comportamentos dos mesmos no processo de aprendizagem.

Através de uma conversa informal com a professora cooperante compreendi que é necessário diversificar o formato de textos narrativos e literários, sendo que conseguimos motivar os alunos a realizar atividades de leitura e compreensão se os textos apresentarem diversos formatos, nomeadamente a professora coadjuvante apresentou uma história interativa, intitulada de “A Escola de Peixes do Rio Tejo” disponível na Biblioteca Digital do Plano Nacional de Leitura. No que concerne à exploração oral, esta foi realizada oralmente pelos alunos, em que tinham de referir as personagens, os espaços, o tempo e o clímax da história, posteriormente, a professora entregou um Quiz aos alunos e estes tinham de identificar diversos aspetos da história, particularmente: as personagens, a situação inicial da história, a complicação, o clímax e o desfecho da mesma, baseando-se este numa estrutura do texto narrativo. Para além disso, através desta história interativa, os alunos ainda tiveram oportunidade de realizar o momento da leitura, pelo que podemos comprovar que podemos trabalhar diversos conteúdos das diversas áreas do saber, salientando: a estrutura de uma narrativa (referindo que podem ser apresentadas em diversos formatos); as contagens decrescente e crescente; os números pares e ímpares e os animais marinhos.

Na segunda-feira, no primeiro tempo da manhã, a professora cooperante atrasou-se, tendo sido necessário intervir perante os alunos. Neste sentido, comecei por questionar os mesmos sobre o fim de semana, baseando-me em questões, como: “O que fizeram no fim de semana?”; “Visitaram algum lugar?” e “O que aprenderam nestes dias?”, pelo que achei interessante, porque uma das crianças conheceu a cidade de Ourém e o respetivo castelo, em que apresentou à turma o percurso que realizou com a família, referindo o aspeto que mais gostou, sendo este a estética das casas e do castelo. Pela mesma razão, solicitei ao aluno para referir mais aspetos sobre a sua visita à cidade (o que tinha observado, como descreve o castelo, entre outras perguntas que foram surgindo através das respostas do aluno), de modo que, os alunos ficaram tão motivados que começaram a referir quais os castelos que visitaram em Portugal, com os encarregados de educação.

Na quarta-feira, no período da manhã, a professora de apoio substituiu a professora cooperante, uma vez que esta não se apresentava capacitada para lecionar a aula. Assim, auxiliamos a professora substituta nas atividades de leitura e a respetiva compreensão, como também nos

exercícios matemáticos. É de facto, muito importante desenvolver competências de leitura com os alunos, contudo todas as atividades realizadas não podem ter a duração inteira de uma aula, tomando como exemplo um dos momentos da manhã, em que a professora de apoio colocou a turma toda a ler um parágrafo do texto do caderno de atividades, sendo que me deparei no decorrer da atividade que os alunos se apresentavam desatentos e desmotivados, pelo que acabavam por pedir atividades para executarem. Para evitar estas situações, devemos eleger um determinado número de crianças para desenvolverem momentos de leitura, pelo que se fosse a minha intervenção selecionava cinco alunos e nos restantes dias diversificava os alunos, mas a quantidade seria a mesma. Neste sentido, é de extrema importância a fluência, a mobilização e a motivação no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Segundo Ribeiro (2011) os alunos que são motivados ao longo das atividades, comportam-se melhor em situações de aprendizagem em grupo, em situações de resolução de problemas. Deste modo, a estratégia de motivação resulta de uma interação entre os alunos, em que cada um contém o seu estilo motivacional e cognitivo.

Para concluir, durante a semana de coadjuvação, pude compreender que devo ter em conta a operacionalização das atividades, a dinâmica na sala de aula e o tipo de atividades a realizar, visto que devem ser originais, que desenvolvam aprendizagem e que motivem os alunos para a concretização das mesmas. Para além disso, esta semana tornou-se fundamental para compreender as ações, os comportamentos e atitudes dos alunos. É necessário aferir que o facto de ter intervindo sem a supervisão da professora cooperante ajudou-me a aproximar dos alunos e lidar com a organização curricular e a mobilização em sala de aula de maneira diferente, nomeadamente: a realização de atividades de aquecimento e relaxamento; haver uma sequência didática e diversificar os materiais apresentados em sala de aula, como por exemplo, os ábacos reutilizáveis para abordar os números por ordens (centenas, dezenas e unidades).

Referências Bibliográficas

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Revista Profforma*, 3, 1-5.. Consultado a 4 de out. 2019. Disponível em http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf

Anexo III – Reflexão 1.º CEB, 1.º semestre, 4.ª semana de intervenção

Na quarta semana de Prática Pedagógica, tive a oportunidade de intervir em conjunto com a minha colega de estágio. Neste sentido, descrevo esta semana como intensiva do ponto de vista emocional e significativo. Para além disso, o facto de a professora cooperante se encontrar no fundo da sala a observar e a analisar as ações realizadas perante os alunos se tornou desafiador, pois nunca tinha iniciado o ano letivo com uma turma de segundo ano de escolaridade e não sabia as estratégias e o desenvolvimento das crianças, perante as atividades propostas e planificadas pelo grupo.

No primeiro dia de intervenção, apresentei um excerto do livro “Vic e o Ambiente” de Carlo Letra, tendo como principal objetivo iniciar e explorar a temática sobre a prevenção do meio ambiente. Na verdade, o meu principal erro foi apresentar os materiais que deveríamos explorar, antes de esclarecer o que iríamos realizar. A partir desse ponto, os alunos apresentaram um enorme deslumbramento pelos materiais, não compreendendo a finalidade da atividade a executar, sendo que na hora de questionar sobre o assunto tratado no excerto, estes não sabiam responder a qualquer questão que fosse colocada sobre o mesmo.

Para além disso, outras das estratégias que não superou as minhas expectativas foi o momento da leitura, uma vez que optei por lerem o excerto silenciosamente, sem o auxílio de um modelo por parte da aluna atuante, pelo que compreendi que através desta gafe os alunos não compreenderam o sentido do texto. Neste sentido, nas primeiras semanas do segundo ano de escolaridade, os alunos não apresentam uma compreensão leitora dominada, pelo que devemos ter em conta esse aspeto e realizar uma leitura modelo para facilitar as compreensões dos textos lidos. Assim, em futuras intervenções devo iniciar a leitura do texto como modelo, para que estes não se dispersem pelo texto e o formato do mesmo.

Segundo Sim-Sim (2007) a compreensão da leitura consiste na atribuição de significado ao que se lê, quer por palavras, frases ou de um texto. Na compreensão oral, a principal finalidade é o aluno compreender o significado da mensagem, que resulta na compreensão da interação do leitor com o texto. Neste sentido, perante o mesmo texto dois alunos (leitores) podem obter diferentes níveis de compreensão.

A minha área de intervenção e de exploração, na segunda-feira e na quarta-feira foi a área curricular de Português, em que a principal dificuldade centrou-se na dinamização das atividades, do que propriamente nos conteúdos a trabalhar com os alunos. Segundo Rangel (2014) os métodos de ensino desenvolvidos numa turma têm como princípios e processos de aprendizagem a interação, o diálogo e os pares entre os alunos. Estes apontam conceitos e essenciais do conteúdo, promovendo nos alunos uma base de conhecimento. Deste modo, as técnicas de ensino coletivo,

podem ser: a exposição do professor, as leituras modelos, as demonstrações e projeções de conteúdos ou debates de turma, que desenvolvam o espírito crítico e intelectual. Assim, o método de ensino coletivo desenvolve nos alunos a promoção e troca de ideias ou a discussões.

Relativamente à área de intervenção em que apresentei mais dificuldades foi matemática, uma vez que utilizei regras de aprendizagem das operações, que não podem ser transportadas para o conhecimento dos alunos, levando-os a induzir a erro. Na apresentação do problema, entreguei primeiramente o cartão, onde se encontrava o mesmo, e de seguida pedi a dois alunos para realizarem a leitura e a respetiva interpretação. Contudo, não correu como previsto, pois os alunos encontravam-se dispersos com a entrega do cartão e das imagens que o complementam. Inicialmente, deveria ter projetado o problema para o grande grupo e só depois deveria ter entregado o cartão. Para além disso, na exposição dos resultados elegi um aluno para apresentar a resolução, mas deveria ter reparado que as operações de soma e subtração não podiam ser realizadas em conjunto, ou seja, o aluno colocou “ $50-20+16=14$ ”, pelo que se apresentava incorreto do ponto de vista científico. Deste modo, é necessário referir que esta área do saber se deve muito ao conhecimento científico, pelo que ainda não me encontro com as estratégias e as operações dominadas para a lecionar aos alunos. Contudo, o percurso profissional baseia-se em aprendizagens e são estas experiências que me tornam num bom ser pensante e profissional futuramente.

Nos primeiros dias de intervenção partilhada, o meu estado de motivação foi regredindo, pois a cada dia que passava e a cada atividade concretizada não superava as minhas expectativas, pelo que me sentia frustrada e incapacitada de continuar a Prática Pedagógica. Assim, tenho de considerar que devo mudar alguns aspetos em sala de aula, tais como: (i) a mobilização; (ii) a caligrafia e, (iii) a demonstração de materiais.

Relativamente à minha mobilização em sala de aula, nos primeiros dias apenas me centrava nas primeiras filas, sendo que não existia mobilidade nas restantes, e por vezes os alunos que se encontravam no fundo da sala estavam distraídos e com objetos não permitidos, dentro de uma sala de aula.

Além disso, outro aspeto que devo ter em conta é a caligrafia. As crianças encontram-se num ano de consolidação de conhecimentos e conteúdos, ou seja, tudo o que aprendem e ouvem do professor se transforma numa aprendizagem significativa. Deste modo, não devemos errar junto das crianças, para que estas não cometam os mesmos erros. Inicialmente, comecei por escrever no quadro e os alunos corrigiam-me quando o formato da letra não estava correto, pelo que me lembrei de referenciar que as minhas letras eram “especiais”. Este foi um erro inadmissível, pois o aluno ao perceber que o mediador de aprendizagem escreve letras diferentes, automaticamente pensa que pode fazer o mesmo, e assim iria acabar por danificar todo o trabalho que a professora

cooperante desenvolveu no primeiro ano de escolaridade. Logo, a primeira aprendizagem estudada, ao longo da semana, foi a aprendizagem da caligrafia manuscrita.

Para terminar, o aspeto que mais apresentou desinteresse a realização dos problemas matemáticos. Tomando como exemplo, na terça-feira, a minha área de intervenção centrou-se na área curricular de matemática, em que a atividade se centrava na realização de um problema matemático. Primeiramente, entreguei os materiais às crianças e compreendi que na hora da explanação do problema matemática, os alunos apresentavam-se desatentos pois estavam a prestar atenção aos materiais que entreguei, do que propriamente ao esclarecimento do exercício, sendo que os alunos realizaram os problemas já desmotivados, visto que não lhes foi apresentado um desafio. No dia seguinte, para contornar a situação e adotar uma estratégia diferente do dia anterior, optei por não só explicar todas as atividades antes de entregar os materiais, como também projetei para o grande grupo os materiais que iríamos explorar e, por conseguinte, entreguei em formato de papel.

Durante a semana, também tive oportunidade de observar a minha companheira de Prática Pedagógica, em que esta tem os aspetos a melhorar idênticos aos meus, contudo, na minha ótica a minha parceira terá de se apresentar mais predisposta à aproximação com as crianças, sendo que estas reparam por vezes quando a professora estagiária não refere o seu nome corretamente e são logo seres humanos críticos, pois sabem avaliar quando as coisas não correm como planeado ou não fazem parte da rotina adotada, em sala de aula.

Deste modo, a atividade que os alunos apresentaram mais dificuldade foi na segunda-feira, da parte da tarde, em que ambas atuaram. Esta tarefa tinha como principal finalidade, os alunos realizarem cartões a se auto descreverem e atribuírem uma qualidade ao colega de turma. Contudo, a atividade não correu como previsto, uma vez que não foi o modelo do que aguardávamos que estes produzissem, nem palavras que podiam inspirar o aluno a descrever-se a si próprio. A meio da atividade, a turma acabou por se dispersar e não conseguimos ter controlo total da mesma, pelo que a professora cooperante teve de intervir e auxiliar, do ponto de vista pedagógico. Deste modo, é necessário salientar que na terça-feira, decidimos em conjunto com a professora cooperante que devíamos adotar outra estratégia para que os alunos não dispersassem durante a realização da atividade. Assim, como forma de melhorar a organização e a dinamização do exercício com os mesmos, a professora cooperante sugeriu utilizar como atividade base uma sopa de letras, enquanto pintavam um planeta terra. Esta atividade superou as nossas expectativas, pois numa atividade que exigia esforço e ruído por parte dos alunos, estes demonstraram-se calmos e predispostos a realizarem as atividades propostas.

No final da atividade, alguns alunos encontravam-se com as atividades concluídas, pelo que prejudicou ligeiramente o bom funcionamento da turma. Contudo, decidimos adotar exercícios

de relaxamento, enquanto os restantes alunos terminavam as atividades, sendo que se tornou numa excelente estratégia a adotar futuramente, com a turma.

Referências Bibliográficas

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rangel, M. (2014). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Brasil: Papyrus

Anexo IV – Reflexão 1.º CEB, 1.º semestre, 6.ª semana de intervenção

Na sexta semana de Prática Pedagógica tive a oportunidade de entrar em contacto direto com a turma e de desenvolver aprendizagens significativas com os alunos.

Primeiramente, para saber como iria estruturar a minha semana de intervenção tive uma conversa informal com a professora cooperante, na semana anterior, onde foram abordados os conteúdos programáticos que tinha de desenvolver com os alunos durante o período de intervenção.

Numa primeira fase, a escolha e a delineação das atividades propostas tornou-se aflitiva, pois não tinha conhecimento se as atividades propostas se encontrariam adequadas aos interesses e necessidades dos alunos, bem como iria concretizar a sua respetiva operacionalização. Contudo, durante a semana de observação à minha colega atuante, a professora cooperante auxiliou-me nas atividades que desejava concretizar com os alunos apresentando críticas construtivas de modo a melhorar os conteúdos e os exercícios a serem abordados. Numa segunda fase, as atividades que foram planificadas e implementadas encontravam-se adequadas aos alunos e ao contexto, sendo este um segundo ano de escolaridade. Apenas alterava determinadas atitudes, tendo em conta a operacionalização e a linguagem adequada na sala de aula. Especificamente, na área curricular de Português, os alunos assistiram a um vídeo sobre os cinco sentidos. Este vídeo foi apresentado sem a presença de um suporte escrito, pelo que segundo a minha observação os alunos compreenderam o sentido da canção, mas não compreenderam de que se tratava a mesma, em específico. Em primeiro lugar, os alunos deveriam ter assistido ao vídeo e logo em seguida, deveria ter sido entregue em suporte de papel a letra da canção presente no vídeo. Na realização da produção do texto oral com registo escrito, os alunos apresentaram dificuldades em escrever duas frases ditadas sobre a canção, uma vez que estes não tinham entrado em contacto direto com a letra, pelo que dificultou a realização do exercício. Os alunos demoraram o dobro do tempo proposto na minha planificação para a concretização da atividade e acabou por não haver tempo para realizar a ficha de consolidação de conhecimentos.

Na minha ótica, a atividade que despertou mais interesse por parte dos alunos foi a atividade experimental utilizando os cinco sentidos e uso de alguns alimentos já conhecidos pelos mesmos. Com esta atividade, a turma ficou a compreender a diferença entre os diversos sabores (doce, amargo, ácido e salgado) e o contacto direto com os alimentos fez com que as aprendizagens se tornassem mais significativas. Inicialmente, estava com receio de que os alunos pudessem dispersar ao longo da atividade, mas compreendi que as atividades lúdicas constroem aprendizagens mais significativas e em contextos reais.

A terça-feira foi destinada à consolidação de conhecimentos realizados nas semanas anteriores, destacando as competências escritas, orais e de compreensão. Importa destacar que a atividade

musical correspondente à área curricular de Expressão Musical revelou-se um agente de interesse e de motivação por parte da turma, na medida em que envolvia movimentos rítmicos distintos realizados com as mãos por cada grupo de alunos e, ainda, a exploração e a canção da letra concretizada pela turma. O balanço da atividade tornou-se positivo e os alunos compreenderam e decoraram a letra da canção, podendo comprovar que, na quarta-feira, ainda havia alunos a cantarem a mesma.

Para terminar a semana, na quarta-feira, incidi o dia no domínio da oralidade e na aprendizagem de um conteúdo matemática inerente à representação e conjunto de dados. Quanto à primeira atividade, comecei por explorar com os alunos as emoções através de uma história interativa, tendo como propósito de seguida realizar um diálogo com os alunos sobre aquilo que fazia associado a cada emoção. De facto, este momento de partilha fez com que os alunos compreendessem as emoções e, ainda conseguissem compreender e partilharem atitudes e comportamentos em conjunto com a turma, descobrindo factos que desconheciam sobre alguns colegas.

Por um lado, esta atividade contribui para o desenvolvimento do domínio da oralidade no processo de aprendizagem dos alunos, no sentido, em que cada aluno tinha de realizar uma produção oral face às suas emoções, dando abertura para aumentar o seu reportório vocabular ouvindo os outros alunos, bem como se tornarem alunos participativos em sala de aula. Por outro lado, também se tornou numa dificuldade para a minha prática docente, pois alguns dos alunos da turma reproduziam o discurso de alunos que tinham falado anteriormente. Nesse sentido, de forma a melhorar o meu percurso de formação docente, procurei de pesquisar e ler artigos sobre como desenvolver a oralidade no primeiro ciclo do ensino básico. Por outro lado, na quarta-feira no início da atividade sobre o Diagrama de Carroll os alunos avisaram-me de que já tinham aprendido este diagrama e que não tinham qualquer dificuldade no mesmo, e isso começou a tornar-se assustador, pois já tinha planificado e o facto de os alunos saberem já não iria corresponder às minhas expectativas. Contudo, superou as minhas expectativas, uma vez que os alunos já não se lembravam como se tratava e organizava os dados recolhidos, pelo que se tornou significativo e proveitoso.

Deste modo, durante a semana compreendi que tinha diversos aspetos a melhorar nas próximas intervenções, nomeadamente: (i) a linguagem adequada ao contexto; (ii) o cumprimento dos horários e (iii) as estratégias de intervenção face aos conteúdos programáticos.

Um dos aspetos a melhorar é a linguagem em sala de aula, pois os docentes tornam-se um modelo para os alunos em sala de aula. Para além dos alunos se encontrarem em ano de consolidação, também têm a tendência de repetir aquilo que o professor menciona, como por exemplo, expressões ou palavras desconhecidas para os mesmos. A título de exemplo saliento uma

atividade sucedida na área curricular de Português, em especial, na exploração da canção dos cinco sentidos, apresentei aos alunos um vídeo, mas referi que íamos assistir a uma música. Este termo apresenta-se incorreto face ao contexto da atividade, uma vez que uma música é representada por uma pauta, sendo esta mais complexa a nível musical, enquanto a canção se refere a uma melodia, um ritmo e apenas a uma letra.

Outro dos aspetos, que devo ter em conta é o cumprimento dos horários, uma vez que todas as atividades planificadas e propostas devem ter sempre em conta a duração das atividades proposta, pois as mesmas devem ser acessíveis às necessidades dos alunos, bem como ao seu perfil de aprendizagem. Além disso, é necessário ter em consideração na planificação a realização do *feedback* de todas as atividades realizadas pelos alunos, pois através deste encontro os alunos verificam os erros cometidos e compreendem os conteúdos que devem melhorar e que já dominam. À luz do que defende Hattie (2009) o *feedback* aluno-professor e professor-aluno pode, pela informação que disponibiliza, visto ter efeitos positivos no processo de aprendizagem dos alunos, bem como na motivação e o envolvimento na aprendizagem.

Deste modo, ao longo da semana e com as observações da professora cooperante e da professora supervisora tentei sempre planificar de acordo com as críticas construtivas das mesmas, como também aplicar as estratégias e atitudes abordadas pelas professoras, com vista a melhorar a minha postura enquanto futura professora.

Para além disso, nas intervenções anteriores as professoras cooperante e supervisora avisaram o grupo de trabalho de que devemos apresentar em todas as atividades a realizar com os alunos, um modelo de atividade, ou seja, o que iremos desenvolver e explorar com os alunos e que estes entendam o que o professor espera deles. Esta estratégia tornou-se fundamental para compreender que antes de entregar os materiais aos alunos, as atividades têm de ser todas expostas e explicadas para o grande grupo, evitando as dispersões e só depois do esclarecimento é que a professora interveniente entrega os respetivos materiais.

No meu ponto de vista, a área de intervenção em que senti menos dificuldade foi na área curricular de matemática, no ditado dos números. Esta atividade consistia nos alunos realizarem o exercício, mas de seguida com a correção em grande grupo teriam de se autocorriger, com outras cores definidas pelas mesmas. Para além disso, na minha ótica, os alunos não sentiram dificuldade neste exercício e nesta área de intervenção.

Por outro lado, e apesar de eu sentir que a atividade experimental superou as minhas expectativas e desenvolveu aprendizagens significativas nos alunos, estes apresentaram dificuldade em descobrir qual o sabor que correspondia a cada alimento. Por exemplo, um dos alimentos apresentados aos alunos foi o limão, e por norma este tem um sabor ácido, e muitos dos alunos colocaram que o limão tinha um sabor doce, pelo que segundo as nossas ilações, o limão é ácido.

Deste modo, senti que muitos dos alunos identificaram o sabor dos alimentos incorretamente, no entanto, quando abordei em conjunto com a turma o verdadeiro sabor dos alimentos, estes apresentaram-se espantados quando souberam a realidade. Para além disso, no momento da compra do chocolate negro era suposto este ser amargo pelo que não aconteceu, uma vez que este apresentava um sabor doce. Neste tipo de alimento avisei as crianças do sucedido, mas não alterei as ilações dos alunos relativamente a este chocolate, pois o erro tinha sido da compra do alimento e não propriamente da aluna atuante e dos alunos.

Para concluir, esta semana tornou-se fundamental e significativa, uma vez que compreendi estratégias e competências a desenvolver dentro de uma sala de aula, como também verifiquei alguns aspetos que devo melhorar ao longo da Prática Pedagógica.

Referências Bibliográficas:

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. London e New York: Routledge.

Anexo V – Reflexão 2.º CEB de História e Geografia de Portugal, 2.º semestre, 1.ª e 2.ª semana de intervenção

Na presente reflexão, produzida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II, incluída no plano de estudos (2.º semestre/2.º ano) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma abordagem reflexiva sobre a minha intervenção quinzenal, enquanto atuante na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Quando decretaram, novamente, regime de ensino a distância, confesso que fiquei amedrontada e inquieta, uma vez que não sabia quais as metodologias pedagógicas a adotar no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, os meus materiais e a minha planificação tiveram de ser ajustados segundo o ensino não presencial, com atividades claras, objetivas e de curta duração. Claramente, sabia que não podia compilar diversas atividades numa só sessão virtual, bem como teria de adaptar os meus objetivos e as minhas estratégias de ensino-aprendizagem.

Efetivamente, as minhas inquietações comprovaram-se, pois durante as semanas de observação das sessões síncronas os alunos não interagiam com a professora cooperante e tornou-se frustrante não obter *feedback* da turma, uma vez que não conseguia compreender as dificuldades e as aprendizagens dos alunos, durante a exploração dos conteúdos históricos. Além disso, ao longo das aulas também verifiquei que os alunos não entregavam os trabalhos e, acima de tudo, os professores não tinham comprovativo de realização dos trabalhos, a não ser quando os mesmos entregavam em conversação privada.

Na primeira aula, em ensino não presencial, para aliciar a atenção dos alunos decidi implementar um novo recurso em sala de aula, nomeadamente, o *padlet*. Esta atividade tinha como finalidade compreender os conhecimentos prévios dos alunos relativamente às ideias republicanas propostas para o ensino e para o trabalho. Na minha perspetiva, esta estratégia foi ao encontro dos interesses dos alunos, bem como consegui verificar a capacidade de relação de conteúdos dos alunos, no sentido, em que a maioria da turma conseguiu alcançar algumas das reformas educativas e sociais implementadas durante o período da I.ª República. Após a discussão dos conhecimentos dos alunos,

passei para a explanação dos conteúdos acompanhada de questionamentos sobre a temática em estudo.

Contudo, nos vários momentos de aula senti que estava a realizar um monólogo pois, quando questionava a turma, esta permanecia em silêncio absoluto. Até que, não consegui continuar com os solilóquios e tive de realizar intervenções imperiosas, no sentido de obter algum *feedback* dos alunos relativamente aos conteúdos em estudo. Regularmente, em todas as minhas aulas gosto de utilizar as estratégias de dialogação e de questionamento, uma vez que interajo diretamente com os alunos e consigo compreender as dificuldades e os conteúdos apreendidos durante a aula. Mas, se os alunos não responderem às questões, nem produzirem um diálogo comigo, não irei compreender se estão a construir um pensamento histórico e geográfico correto ou se é necessário explicar os conteúdos de outra forma. Segundo Freire (2001, p.135):

a relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. a prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando.

Para combater a falta de participação nas sessões virtuais, optei por criar uma lista, com diferentes níveis de comunicação. Esta estratégia tem como finalidade verificar a quantidade de participações realizadas pelos alunos da turma. Efetivamente, o número de participações na segunda aula da semana começou a aumentar, comprovando o sucesso desta estratégia e a sua importância para o contributo do processo de aprendizagem dos alunos. Com efeito, durante o percurso no segundo semestre em Prática Pedagógica, tenho vindo a compreender que esta atividade tem sido um sucesso em sala de aula, no sentido em que o aumento do nível de interesse, interação e motivação dos alunos. Assim, a pedido dos mesmos, continuaremos a implementar esta estratégia em sala de aula.

Para além disso, devo salientar que outra das minhas grandes limitações neste ensino, foi o facto de não conseguir ver os alunos na tela aquando da partilha de documentos no ecrã. Pois, não tinha conhecimentos dos alunos que estavam presentes em sala de aula, tendo a necessidade de pedir auxílio à minha colega de estágio, para controlar a permanência dos alunos nas sessões virtuais, bem como a sua participação em sala de aula.

Ainda no último dia de intervenção, ao estudar com os alunos a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial, considero que os recursos que facilitaram a compreensão do

conhecimento histórico foram os documentos iconográficos e vídeos informativos. Estes tinham como propósito demonstrar a realidade vivenciada na época, especialmente, os acontecimentos que levaram à Primeira Guerra Mundial, a criação do Corpo Expedicionário Português, que levou à morte de muitos militares, durante a guerra e nas trincheiras. Os vídeos foram primordiais para acompanhar a explanação dos conteúdos, pois os alunos não compreendiam por ser algo que não lhes é próximo com o auxílio destes recursos poderiam construir imagens autênticas daquela época.

Após a interrupção da Páscoa, finalmente, regressámos ao ensino presencial. Confesso, de que era um período que aguardava ansiosamente, pois sentia que os alunos, em ensino não presencial, já se encontravam a dissipar o contacto com os conteúdos históricos e geográficos, bem como a ligação de proximidade com os professores. Neste sentido, para regressarmos ao ensino presencial foi-nos proposta a testagem à COVID-19, como tal só pudemos intervir quando contássemos com os resultados dos testes. Devido aos atrasos, na terça-feira, não me foi possível realizar a minha intervenção, tendo sido um dia a recordar com tristeza. Pois, planifiquei e construí materiais que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos e não me foi possível implementar, na altura, nenhum deles.

No último dia de intervenção, tive de redefinir os objetivos propostos para a aula, lecionando, num só momento de cem minutos, o Golpe Militar de 1926, a Ditadura Militar, a ascensão de António de Oliveira Salazar e a criação do Estado Novo. Para os dois primeiros conteúdos, optei por utilizar um dos materiais que construí para a aula anterior, com o intuito de apresentar dois vídeos da plataforma da Escola Virtual e, posteriormente, completar um esquema que sintetizava e compilava a informação escutada nos vídeos. Através de questões-chave compreendi que os alunos assimilaram facilmente a informação, e ainda, conseguir certificar tal compreensão de conteúdos com o preenchimento correto dos espaços em branco.

Outrossim, para aproveitar o tempo de aula, propus o preenchimento do esquema em grande grupo. É necessário salientar que, todos os alunos da turma quiseram contribuir para o preenchimento da síntese esquemática, demonstrando, por sua vez, interesse na realização da tarefa e domínio dos conteúdos em estudo. Na minha ótica, este tipo de atividade torna-se numa mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido, em que num só documento conseguem sumular a informação apreendida sobre as temáticas em estudo, bem como poderá servir como método de estudo para os

momentos de verificação de matérias. Para Carrilho (2004) os esquemas são um sumário das ideias principais de um texto. Além disso, os esquemas apresentam diversas vantagens, principalmente: (i) a contribuição de um estudo ativo; (ii) a melhor compreensão do texto; (iii) a organização de ideias; (iv) o desenvolvimento do espírito crítico; (v) a memorização e (iv) as relações de hierarquia.

De seguida, realizámos um trabalho de pesquisa. Esta estratégia não foi novata para os alunos, pois já tinha implementado uma idêntica no final do primeiro semestre. Visto que os alunos apreciaram a concretização deste tipo de tarefa, decidi implementá-la, novamente, em sala de aula. Esta foi realizada em pequenos grupos, com a devida distância social pré-definida pela direção do Agrupamento de Escolas. Durante a concretização da tarefa proposta, verifiquei que os alunos se encontravam motivados e empenhados para o brilhar da tarefa. Além disso, compreendi que estes trabalhos de pesquisa e de partilha de informação beneficiam o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido em que não aprendem individualmente, mas, com o auxílio dos colegas e da partilha de informação realizada entre eles. Aquando da realização da tarefa, decidi corrigi-la e, foi neste momento, que verifiquei que todos os alunos, até mesmo os que apresentam mais dificuldade na apreensão dos conhecimentos históricos, conseguiram realizar a tarefa com sucesso, respondendo corretamente às questões propostas por mim.

Para terminar a quinzena de intervenção, ainda tive oportunidade de realizar uma atividade para compreender o progresso da competência geográfica dos alunos. No período passado, realizámos a mesma tarefa, mas esta não correu bem, uma vez que nenhum aluno soube identificar mais de oito das dezoito regiões de Portugal Continental. Para além disso, muitos deles não sabiam identificar a sua região de residência e a região de Lisboa, que tem vindo a ser trabalhada com grande destaque desde o início do primeiro período. Assim, optei por realizar, novamente, a mesma tarefa introduzindo como mote os principais lugares de onde eram provenientes os conspiradores e, ainda, o local de trabalho de António de Oliveira Salazar durante a I.^a República. De seguida, ditava as restantes regiões de Portugal Continental.

Aquando da realização da tarefa, confesso que fiquei surpreendida e orgulhosa da turma, pois um dos alunos que, anteriormente, tinha acertado apenas oito regiões continentais portuguesas, nesta desvendou as dezoito regiões. Além disso, a maioria dos alunos conseguiu acertar mais regiões, daquelas que tinha colocado na tarefa anterior. Logo, compreendi que esta atividade foi executada com sucesso, verificando que todos os

alunos melhoraram, parcialmente, a competência geográfica, tendo a certeza de que quando os alunos forem confrontados com um mapa de Portugal Continental, saibam identificar algumas ou todas as regiões continentais portuguesas.

Para terminar, considero que devo ter em atenção as observações dadas com os alunos, no sentido de não fornecer as minhas opiniões pessoais em sala de aula. Para além disso, devo melhorar o meu reportório vocabular no espaço escolar, diversificando os vocábulos e não utilizar constantemente os mesmos termos, especialmente, a palavra “basicamente”. Nós, somos o modelo dos nossos alunos, quer ao nível do conhecimento científico e das atitudes e comportamentos a adotar dentro e fora da sala de aula.

Referências Bibliográficas:

Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Carrilho, F. (2012). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Lisboa: Editorial Presença

Anexo VI – Reflexão 2.º CEB de Português, 2º semestre, 1ª e 2.ª semana de intervenção

Na presente reflexão, produzida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II, incluída no plano de estudos (2.º semestre/2.º ano) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma abordagem reflexiva sobre a minha intervenção quinzenal, enquanto atuante na disciplina de Português.

Quando decretaram, novamente, regime de ensino a distância, confesso que fiquei amedrontada e inquieta, uma vez que não sabia quais as metodologias pedagógicas a adotar no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, os meus materiais e a minha planificação tiveram de ser ajustados segundo o ensino não presencial, com atividades claras, objetivas e de curta duração. Claramente, sabia que não podia compilar diversas atividades numa só sessão virtual, bem como teria de adaptar os meus objetivos e as minhas estratégias de ensino-aprendizagem.

Durante a primeira semana de intervenção, considero que não tinha noção do tempo adequada a uma aula síncrona, optando por realizar sessões com duração máxima de 70 a 80 minutos. No entanto, com o decorrer das sessões virtuais compreendi que não era o melhor método de intervenção, dado que os alunos após os 50 minutos de aula, encontravam-se com a sua atenção direcionada para outras tarefas não pertencentes à disciplina de Português, reparando que a participação dos alunos diminuía nos últimos momentos de aula. De facto, houve momentos em que senti que estava a realizar monólogos, sem qualquer intervenção por parte dos alunos. Assim, na segunda semana de intervenção, decidi alterar a estratégia, planificando atividades síncronas que tivessem no máximo uma duração de 50 minutos e outras atividades assíncronas, de modo a promover a autonomia e a diversificar as estratégias de aprendizagem em ensino a distância.

Claramente, as minhas inquietações comprovaram-se, pois durante as semanas de observação das sessões síncronas os alunos não interagem com a professora cooperante e tornou-se frustrante não obter *feedback* da turma, uma vez que não conseguia compreender as dificuldades e as aprendizagens dos alunos, durante a exploração do texto e dos conteúdos gramaticais. Além disso, ao longo das aulas também verifiquei que os

alunos não entregavam os trabalhos e, acima de tudo, os professores não tinham comprovativo de realização dos trabalhos, a não ser quando os mesmos entregavam em conversação privada.

Neste sentido, para evitar o atraso da entrega dos trabalhos e de modo a compreender as dificuldades e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, optei por propor à professora cooperante a criação de portefólios digitais individuais. Na verdade, esta estratégia tornou-se uma das minhas maiores aliadas em ensino a distância. Quando os alunos submetiam os trabalhos, nas pastas atribuídas aos mesmos, eu tinha como hábito corrigir, oferecer *feedback* – os exercícios corretos/incorrectos e os aspetos a melhorar – e, caso, detetasse alguma dificuldade de um aluno, iniciava uma conversa privada, para colmatar. Segundo Arruda, Chrisóstomo e Rios (2010, p.2), o *feedback* expressa a “(...) realimentação, regeneração e é compreendido como um importante instrumento para a aprendizagem independentemente da área a qual seja aplicado”. Os mesmos autores salientam que esta estratégia de ensino – *feedback* – apresenta uma “(...) importância central no processo de aprendizagem, ao maximizar resultados e motivar o sujeito que aprende” (p.2).

Além disso, com a implementação dos portefólios, foi ainda possível avaliar todos os alunos nos diversos domínios, tais como: educação literária, leitura, escrita e gramática.

Do mesmo modo, com a utilização dos portefólios e com as grelhas de avaliação compreendi que os alunos tiveram mais dificuldade em compreender e realizar os exercícios propostos relativamente aos conteúdos gramaticais, sendo estes: a classe dos verbos e as suas subclasses e a frase ativa e passiva. Daí, a necessidade de consolidar oralmente os conteúdos gramaticais em estudo nas sessões síncronas e, posteriormente, aplicar os conhecimentos através de questionários e de exercícios do manual. Quanto ao domínio da leitura, nas sessões virtuais verifiquei que alguns dos alunos da turma, em estudo apresentavam, aquando da leitura de um excerto da obra, dificuldades no ritmo e na pronúncia de termos complexos.

Na verdade, sinto a diferença do ensino presencial para o regime a distância, no primeiro os alunos estimulavam a leitura, não só com o Projeto *Prazer de Ler para Aprender*, mas também tínhamos oportunidade de propor aos alunos vários momentos de leitura, sendo estes: a leitura de enunciados, de rúbricas do saber, entre outros. Já no ensino não presencial, temos de condensar todos os momentos de leitura, num único momento,

especificamente: a leitura de excerto de uma obra integral. De acordo com Melo (2014, p. 2) a prática da leitura “(...) gera fatores instigantes e beneficiários para o leitor, sendo dos quais, o aperfeiçoamento da língua falada, própria escrita mais sofisticada, uma interação mais contundente no processo de comunicação”, sendo uma mais-valia para a exploração do domínio da leitura no espaço escolar.

Para além disso, durante as aulas síncronas e assíncronas pude constatar que a motivação e o interesse dos alunos não se encontravam direcionadas para a aprendizagem, tendo verificado que a aprendizagem neste contexto advém não só fatores internos, mas também externos, pois os alunos não se encontram todos no mesmo ambiente de trabalho, com apoio familiar e num espaço que não apresente elementos de distração. Na verdade, muitos dos alunos encontram-se a partilhar o mesmo espaço que os familiares, bem como apresentam elementos de distração próximos deles, concretamente: as novas tecnologias de informação (televisão, telemóveis e tablets). Efetivamente, a única atividade em que senti interesse e motivação por parte dos alunos, foi a realização dos mapas mentais relacionados com a compreensão do excerto do “Sonho de Robinson” de Daniel Defoe.

Quanto às produções construídas pelos alunos, na proposta de atividade do mapa mental, estas superaram as minhas expectativas, pois não estava à espera de que surgissem trabalhos tão bem conseguidos ao nível do conteúdo e da criatividade. Uma das alunas além de apresentar a estrutura de um texto narrativo, também apresentou uma grande capacidade de análise leitora, tal como podemos verificar no anexo I. Outra aluna também apresentou uma boa análise e compreensão do texto, mas não identificou os pontos inerentes à estrutura de um texto narrativo, como pudemos constatar no anexo II. Ainda recebi outros trabalhos realizados pelos alunos, no entanto tinham alguns aspetos a melhorar ao nível da compreensão do texto, como por exemplo: na identificação das consequências da tempestade de Yarmouth, a consequência da oposição do pai de Robinson ao seu sonho, entre outros.

Na minha ótica, para combater a falta de interesse, tive de me munir de estratégias tecnológicas, utilizando em todas as sessões virtuais as ferramentas digitais. Estas tinham como função auxiliar a minha prática docente, bem como motivar e direcionar a atenção dos alunos para os conteúdos que propunha. Estas ferramentas passam pela plataforma *Leya* – aula digital, o *Forms*, o *Youtube*, o *Nearpod*, entre outros materiais digitais. Na perspetiva de Ricoy e Couto (2009, p.147) as ferramentas tecnológicas devem ser vistas

pelos professores como auxiliares na “tarefa de motivar, cativar e despertar para o conhecimento”.

No que concerne à exploração dos conteúdos gramaticais, senti dificuldade na abordagem inicial, pois apesar de ter estudado os conteúdos previamente, não sabia como utilizar um discurso adequado e de fácil compreensão para os alunos apreenderem o fenômeno linguístico. Para além disso, durante a explanação dos conteúdos, pretendia realizar uma abordagem indutiva, em que era minha intenção apresentar exemplos, evidenciar algumas características do conteúdo gramatical e os alunos encontrarem a regra oralmente tirando as suas conclusões. No entanto, a professora cooperante alertou-me, que para este regime de ensino a distância, o ideal seria optar por realizar uma abordagem dedutiva, de modo a não confundir os alunos durante explicação dos conteúdos gramaticais.

Também, ao longo das semanas tenho vindo a compreender a importância do professor modelo em sala de aula. Nós, enquanto futuras professoras, somos modelos de aprendizagem para os alunos, ao nível das diversas áreas do saber e dos domínios linguísticos (escrita, leitura, educação literária, oralidade e escrita). Por exemplo, na atividade de escrita conjunta deveria ter em atenção as normas linguísticas, ao nível da ortografia, da coerência e da coesão. Com a implementação desta atividade, senti que não fui um modelo eficaz para os alunos durante o processo de escrita do texto descritivo, uma vez que apresentei dificuldade na construção correta de frases, bem como na utilização adequada da pontuação, nomeadamente, as vírgulas. Logo, quando implemento este tipo de atividades, tenho de ter em conta estes fatores e estudar as regras gramaticais antes de executar qualquer atividade diante da turma, pois os alunos têm tendência a repetir as ações dos professores.

Para terminar, considero que esta quinzena se tornou desafiante e repleta de aprendizagens metodológicas, ao nível do regime de ensino não presencial, bem como a nível científico, quanto aos conteúdos gramaticais em estudo e às explanações realizadas pela professora cooperante. Além disso, ao longo das duas semanas de intervenção, constatei que o ensino a distância não é um ensino adequado ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que os alunos ainda não têm a autonomia de aprendizagem dominada, comparativamente aos outros ciclo de ensino superiores.


Referências Bibliográficas:

Arruda, A., Chrisóstomo, E. & Rios, S. (2010). *Feedback* em processos educativos e organizacionais. *Revista Contábil & Finanças*, 1 (1). Consultado a 22 de março de 2021. Disponível em <http://institutoateneu.com.br/ojs/index.php/RRCF/article/view/6/8>

Melo, J. (2014). A Importância Da Leitura Praticada: Uma Atitude Reflexiva Para a Formação do Leitor. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 66 (1), pp. 1 – 16. Consultado a 22 de março de 2021. Disponível em https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/a_importanca_da_pratica_da_leitura-artigo.pdf

Ricoy, M., & Couto, M. (2009). As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, 14 (2), pp. 145-156. Consultado a 22 de março de 2021. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1123/933>


Anexo VII – Questionário do estudo investigativo

 <p>Questionário para recolha de informação de Português 6.º ano de escolaridade</p>	
--	--

Nome: _____ | Número: _____

1. Identifica com um X os conteúdos gramaticais, em que sentes mais dificuldades.

CLASSES DE PALAVRAS	FUNÇÕES SINTÁTICAS	FRASE ATIVA E PASSIVA
– Verbos: <input type="checkbox"/> Verbo principal transitivo; <input type="checkbox"/> Verbo principal intransitivo; <input type="checkbox"/> Verbo auxiliar (dos tempos compostos e da passiva); <input type="checkbox"/> Verbo copulativo.	<input type="checkbox"/> Sujeito simples e composto. <input type="checkbox"/> Complemento direto. <input type="checkbox"/> Complemento indireto. <input type="checkbox"/> Complemento oblíquo. <input type="checkbox"/> Complemento agente da passiva. <input type="checkbox"/> Predicativo do sujeito. <input type="checkbox"/> Modificador. <input type="checkbox"/> Vocativo.	<input type="checkbox"/> Transformação da frase ativa em passiva; <input type="checkbox"/> Identificação de frase passivas.

 <p>Questionário para recolha de informação de Português – Adaptada 6.º ano de escolaridade</p>	
---	--

Nome: _____ | Número: _____

1. Identifica com um X os conteúdos gramaticais, em que sentes mais dificuldades.

CLASSES DE PALAVRAS	FUNÇÕES SINTÁTICAS	FRASE ATIVA E PASSIVA
– Verbos: <input type="checkbox"/> Verbo principal; <input type="checkbox"/> Verbo auxiliar; <input type="checkbox"/> Verbo copulativo.	<input type="checkbox"/> Sujeito simples e composto. <input type="checkbox"/> Complemento direto. <input type="checkbox"/> Complemento indireto. <input type="checkbox"/> Complemento oblíquo. <input type="checkbox"/> Complemento agente da passiva. <input type="checkbox"/> Predicativo do sujeito. <input type="checkbox"/> Modificador. <input type="checkbox"/> Vocativo.	<input type="checkbox"/> Transformação da frase ativa em passiva; <input type="checkbox"/> Identificação da frase passiva.

Anexo VIII– Fichas de trabalho do estudo autónomo

Ficha de Trabalho de Português – Revisão de Conteúdos Gramaticais
21 de maio de 2021
Nome: _____

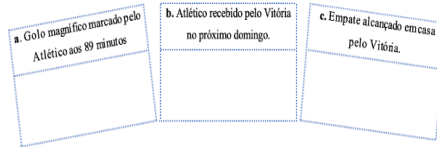
1. Assinala com um X a classificação de cada frase como **ativa** ou **passiva**.

Frases	Ativa	Passiva
a. Nós adotámos um gato amarelo.		
b. A comida para os gatos é doada por essa empresa.		
c. A vossa instituição vacinava os gatos sem dono?		
d. O gato pardo tinha sido surpreendido pela luz.		
e. Um novo escondido será descoberto pela tua gata.		
f. Os gatos da vizinhança lançariam vários miados à Lua.		
g. Os gatos recém-chegados foram examinados pela veterinária.		
h. Toda a gente era cumprimentada pelo gato branco da minha vizinha.		

2. Transforma as frases ativas ou passivas correspondentes às frases apresentadas.

FRASES ATIVAS	FRASES PASSIVAS
a) Atualmente, as autoridades oficiais proíbem a caça de rinocerontes.	Antigamente, os animais eram caçados por pessoas sem escrúpulos.
c) Em 2013, alguns piratas roubaram várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.	Os rinocerontes são protegidos pelo ser humano em reservas e parques naturais.
e) Em 2011, um pirata de chifres de rinoceronte foi detido pela polícia.	

3. Rescreve os títulos seguintes usando frases ativas.



4. Transforma as frases ativas seguintes em frases passivas.

- a defesa do Atlético interceptou o adversário do Vitória.

- o guarda-redes do Vitória observava o avanço da equipa adversária.

- o jogador do Vitória ajudou o jogador do Atlético.

- Aquele médico-avancado do Vitória perturba os defesas da equipa adversária.

- o ponta-de-lança do Vitória surpreende sempre o guarda-redes do Atlético.

- O árbitro repreendeu o jogador do Atlético?

- O árbitro interrompeu o jogo entre o Vitória e o Atlético aos 82 minutos.

Bom trabalho!

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais –

- Ativa.
 - Passiva.
 - Ativa.
 - Passiva.
 - Passiva.
 - Ativa.
 - Passiva.
 - Passiva.
- Antigamente, pessoas sem escrúpulos caçavam os animais.
 - Atualmente, a caça dos rinocerontes é proibida pelas autoridades oficiais.
 - O ser humano protege os rinocerontes em reservas e parques naturais.
 - Em 2013, foram roubadas por alguns piratas várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.
 - Em 2011, a polícia deteve um pirata de chifres de rinocerontes.
- Atlético marca golo magnífico aos 89 minutos.
 - Vitória recebe Atlético no próximo domingo.
 - Vitória alcança empate em casa.
- O adversário do Vitória foi interceptado pelo defesa do Atlético.
 - O avanço da equipa adversária era observado pelo guarda-redes do Vitória.
 - O jogador do Atlético foi ajudado pelo jogador do Vitória.
 - Os defesas da equipa adversária são perturbados por aquele médio-avancado do Vitória.
 - O guarda-redes do Atlético é sempre surpreendido pelo ponta-de-lança do Vitória.
 - O jogador do Atlético será repreendido pelo árbitro?
 - O jogo entre o Vitória e o Atlético foi interrompido aos 82 minutos pelo árbitro.

Ficha de Trabalho de Português – Revisão de Conteúdos Gramaticais
21 de maio de 2021
Nome: _____

1. Indica a subclasse dos verbos sublinhados nas frases seguintes.

- Os homens erguiam um painel.

- Judé sorria.

- Eu estou entusiasmada com a ideia!

- O senhor via observou o movimento.

- A Laura revelou-se uma grande surfista!

2. Assinala com um X a classificação de cada frase como **ativa** ou **passiva**.

Frases	Ativa	Passiva
a. Nós adotámos um gato amarelo.		
b. A comida para os gatos é doada por essa empresa.		
c. A vossa instituição vacinava os gatos sem dono?		
d. O gato pardo tinha sido surpreendido pela luz.		
e. Um novo escondido será descoberto pela tua gata.		
f. Os gatos da vizinhança lançariam vários miados à Lua.		
g. Os gatos recém-chegados foram examinados pela veterinária.		
h. Toda a gente era cumprimentada pelo gato branco da minha vizinha.		

3. Assinala com um X a função sintática do constituinte destacado em cada frase.

Frases	Complemento Obliquo	Complemento Agente da Passiva
Os exercícios foram corrigidos <u>pela professora</u> .		
Moro <u>na cidade</u> mais bonita do país.		
Circulo <u>pelos parques</u> com a minha bicicleta.		
O mundo será transformado <u>por jovens</u> .		
Penho todos os meus livros <u>na estante</u> .		

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase.

- O professor deu um destaque especial ao interessante retrato de D. João V.

- Depois de várias imagens, chegámos finalmente ao interessante retrato de D. João V.

- A nossa atenção foi captada pelo interessante retrato de D. João V.

- O retrato de D. João V é interessante.

- Para comunicar, as senhoras precisavam do leque.

- O olhar dos cavalheiros era atraído pelo leque.

Bom trabalho!

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais –

- Verbo principal transitivo.
 - Verbo principal intransitivo.
 - Verbo copulativo.
 - Verbo principal transitivo.
 - Verbo copulativo.
- Ativa.
 - Passiva.
 - Ativa.
 - Passiva.
 - Passiva.
 - Ativa.
 - Passiva.
 - Passiva.
- Complemento Obliquo:** Moro na cidade mais bonita do país; Circulo pelos parques com a minha bicicleta; Penho todos os meus livros na estante.

Complemento Agente da Passiva: Os exercícios foram corrigidos pela professora; O mundo será transformado por jovens.
- Complemento Indireto.
 - Complemento Obliquo.
 - Complemento Agente da Passiva.
 - Predicativo do Sujeito.
 - Complemento Obliquo.
 - Complemento Agente da Passiva.

1. Assinala com um X, na coluna correta da tabela, se se trata de uma frase ativa ou de uma frase passiva.

FRASES	ATIVA	PASSIVA
a. As compras foram feitas pela mãe.		
b. Ela comprou alguns brinquedos.		
c. Muitas crianças colecionam cromos.		
d. Os pães foram comprados na padaria.		
e. Aqueles castelos de areia foram feitos por mim.		

2. Transforma as seguintes frases ativas em passivas, fazendo as alterações necessárias.

Atenta nos complementos diretos sublinhados e nos sujeitos a negrito.

- a. A **leitura** transporta os leitores para outros mundos.

- b. **Os alunos** leram os livros da coleção "Uma aventura".

- c. **Todos os leitores** da coleção vivem aventuras fantásticas.

- d. **As autoras** lançarão um novo livro.

3. Associa cada um dos verbos sublinhados na coluna A à subclasse correspondente,

indicada na coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
a. O trânsito da cidade <u>atrouva</u> .	1. Verbo copulativo
b. O rosto <u>foi</u> lavado por Lizzie.	2. Verbo principal
c. O pai <u>tomou</u> -se um pássaro.	3. Verbo auxiliar.
d. Ele <u>tinha</u> descido aos tropeções.	

a. ____ b. ____ c. ____ d. ____

4. Classifica os verbos sublinhados utilizando as seguintes subclasses do verbo.

Verbo principal

Verbo auxiliar

Verbo copulativo

- a. As crianças assistiram à exibição do filme.

- b. As cenas de ação foram bem reais.

- c. Os filmes de ficção têm feito sucesso.

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais

1.
a. Passiva.
b. Ativa.
c. Ativa.
d. Passiva.
e. Ativa.
2.
a. Os leitores são transportados para outros mundos pela leitura.
b. Os livros da coleção "Uma aventuras" foram lidos pelos alunos.
c. Aventuras fantásticas são vividas por todos os leitores da coleção.
d. Um novo livro será lançado pelas autoras.
3.
a. 2.
b. 4.
c. 1.
d. 3.
4.
a. Verbo principal.
b. Verbo copulativo.
c. Verbo auxiliar.

Bom trabalho!

1. Assinala com um X, na coluna correta da tabela, se se trata de uma frase ativa ou de uma frase passiva.

FRASES	ATIVA	PASSIVA
a. As compras foram feitas pela mãe.		
b. Ela comprou alguns brinquedos.		
c. Muitas crianças colecionam cromos.		
d. Os pães foram comprados na padaria.		
e. Aqueles castelos de areia foram feitos por mim.		

2. Transforma as seguintes frases ativas em passivas, fazendo as alterações necessárias.

Atenta nos complementos diretos sublinhados e nos sujeitos a negrito.

- a. A **leitura** transporta os leitores para outros mundos.

- b. **Os alunos** leram os livros da coleção "Uma aventura".

- c. **Todos os leitores** da coleção vivem aventuras fantásticas.

- d. **As autoras** lançarão um novo livro.

3. Identifica os verbos sublinhados utilizando as seguintes subclasses do verbo.

Verbo principal

Verbo auxiliar

Verbo copulativo

- a. As crianças assistiram à exibição do filme.

- b. As cenas de ação foram bem reais.

- c. Os filmes de ficção têm feito sucesso.

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase utilizando as seguintes funções.

Modificador

Complemento Obliquo

Complemento Indireto

Predicativo do Sujeito

Complemento Agente da Passiva

- a. O mergulhador encontrou um tesouro ao anoitecer.

- b. O pirata telefonou ao chefe.

- c. A nossa atenção foi captada pelo interessante retrato de D. João V.

- d. O retrato de D. João V é interessante.

- e. Para comunicar, as senhoras precisavam do leque.

Bom trabalho!

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais

1.
a. Passiva.
b. Ativa.
c. Ativa.
d. Passiva.
e. Ativa.
2.
a. Os leitores são transportados para outros mundos pela leitura.
b. Os livros da coleção "Uma aventuras" foram lidos pelos alunos.
c. Aventuras fantásticas são vividas por todos os leitores da coleção.
d. Ainda este ano, um novo livro será lançado pelas autoras.
3.
a. Verbo principal.
b. Verbo copulativo.
c. Verbo auxiliar.
4.
a. Modificador.
b. Complemento Indireto
c. Complemento Agente da Passiva.
d. Predicativo do Sujeito.
e. Complemento Obliquo.

1. Assinala com um X a classificação de cada frase como **ativa** ou **passiva**.

Frases	Ativa	Passiva
a. Nós adotámos um gato amarelo.		
b. A comida para os gatos é doada por essa empresa.		
c. A vossa instituição vacinava os gatos sem dono?		
d. O gato pardo tinha sido surpreendido pela luz.		
e. Um novo esconderijo será descoberto pela tua gata.		
f. Os gatos da vizinhança lançaram vários miados à Lua.		
g. Os gatos recém-chegados foram examinados pela veterinária.		
h. Toda a gente era cumprimentada pelo gato branco da minha vizinha.		

2. Transforma as frases ativas ou passivas correspondentes às frases apresentadas.]

FRASES ATIVAS	FRASES PASSIVAS
a) Antigamente, os animais eram caçados por pessoas sem escrúpulos.	
Atualmente, as autoridades oficiais proíbem a caça de rinocerontes.	b) _____
c) Os rinocerontes são protegidos pelo ser humano em reservas e parques naturais.	
Em 2013, alguns piratas roubaram várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.	d) _____
e) Em 2011, um pirata de chifres de rinoceronte foi detido pela polícia.	

1. Transforma as frases ativas ou passivas correspondentes às frases apresentadas.

FRASES ATIVAS	FRASES PASSIVAS
a) Antigamente, os animais eram caçados por pessoas sem escrúpulos.	
Atualmente, as autoridades oficiais proíbem a caça de rinocerontes.	b) _____
c) Os rinocerontes são protegidos pelo ser humano em reservas e parques naturais.	
Em 2013, alguns piratas roubaram várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.	d) _____
e) Em 2011, um pirata de chifres de rinoceronte foi detido pela polícia.	

2. Repara nos verbos destacados e **classifica-os**, completando o quadro.

- a. O gato **tem** trepado imensas árvores.
 b. Jade **sorriu**.
 c. A Hana-San foi educada pela ama.
 d. O gato **foi** molhado bastantes vezes pela chuva.
- e. A mãe de Jade **tinha** trabalhado por trapézio.
 f. Hana-San **corou**.
 g. O gato **saiu** de casa.

VERBO PRINCIPAL		VERBO AUXILIAR
Transitivo	Intransitivo	

3. Indica a subclasse dos verbos destacados nas frases seguintes.

a. Jade **sorriu**.

b. Eu **estou** entusiasmada com a ideia!

c. Hana-San **corou**.

d. Jade **era** muito bonita.

e. O gato **acordou**.

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase.

a. O pirata encontrou um tesouro **ao anoitecer**.

b. Como vai isso, D. João V?

c. A nossa atenção foi captada **pelo interessante retrato de D. João V**.

d. O retrato de D. João V **é interessante**.

e. Ele nasceu em Espanha.

f. O olhar dos cavalheiros era atraído **pelo leque**.

Bom trabalho!

3. Assinala com um X as frases que apresentam um Complemento Agente da Passiva.

Frases	Complemento Agente da Passiva
a. Os exercícios foram corrigidos pela professora .	
b. Moro na cidade mais bonita do país.	
c. Círculo pelos parques com a minha bicicleta.	
d. O mundo será transformado por jovens .	
e. Ponho todos os meus livros na estante .	

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase.

a. Alguns tubarões foram avistados **pelos pescadores**.

b. Os oceanos são explorados **pelos mergulhadores**.

c. A nossa atenção foi captada **pelo interessante retrato de D. João V**.

d. O retrato de D. João V **é interessante**.

e. Este colar de conchas foi feito **por mim**.

f. O olhar dos cavalheiros era atraído **pelo leque**.

g. O Lavrador foi enganado **pelo emigrante**.

Bom trabalho!

1.

- a. Ativa.
 b. Passiva.
 c. Ativa.
 d. Passiva.
 e. Passiva.
 f. Ativa.
 g. Passiva.
 h. Passiva.

2.

- a. Antigamente, pessoas sem escrúpulos caçavam os animais.
 b. Atualmente, a caça dos rinocerontes é proibida pelas autoridades oficiais.
 c. O ser humano protege os rinocerontes em reservas e parques naturais.
 d. Em 2013, foram roubadas por alguns piratas várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.
 e. Em 2011, a polícia deteve um pirata de chifres de rinocerontes.

3.

- a. Verbo principal intransitivo.
 b. Verbo copulativo.
 c. Verbo principal intransitivo.
 d. Verbo copulativo.
 e. Verbo principal intransitivo.

4.

- a. Modificador.
 b. Vocativo.
 c. Complemento Agente da Passiva.
 d. Predicativo do Sujeito.
 e. Sujeito Simples.
 f. Complemento Agente da Passiva.

- a. Antigamente, pessoas sem escrúpulos caçavam os animais.
 b. Atualmente, a caça dos rinocerontes é proibida pelas autoridades oficiais.
 c. O ser humano protege os rinocerontes em reservas e parques naturais.
 d. Em 2013, foram roubadas por alguns piratas várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.
 e. Em 2011, a polícia deteve um pirata de chifres de rinocerontes.

Verbo principal transitivo: c. O gato saiu de casa;

Verbo principal intransitivo: b. Hana-San corou; e. Jade sorriu.

Verbo auxiliar: a. A mãe de Jade tinha trabalhado no trapézio; d. O gato tem trepado imensas árvores; f. A Hana-San foi educada pela ama; g. O gato foi molhado bastantes vezes pela chuva.

a, c, e

- a. Complemento Agente da Passiva.
 b. Complemento Agente da Passiva.
 c. Complemento Agente da Passiva.
 d. Predicativo do Sujeito.
 e. Complemento Agente da Passiva.
 f. Complemento Agente da Passiva.
 g. Complemento Agente da Passiva.

1. Assinala com um X a classificação de cada frase como ativa ou passiva.

Frases	Ativa	Passiva
a. Nós adotámos um gato amarelo.		
b. A comida para os gatos é doada por essa empresa.		
c. A vossa instituição vacinava os gatos sem dono?		
d. O gato pardo tinha sido surpreendido pela luz.		
e. Um novo esconderijo será descoberto pela tua gata.		
f. Os gatos da vizinhança lançaram vários miados à Lua.		
g. Os gatos recém-chegados foram examinados pela veterinária.		
h. Toda a gente era cumprimentada pelo gato branco da minha vizinha.		

2. Transforma as frases ativas ou passivas correspondentes às frases apresentadas.

FRASES ATIVAS	FRASES PASSIVAS
a) Atualmente, as autoridades oficiais <u>proíbem</u> a caça de rinocerontes.	b) Antigamente, os animais <u>eram caçados</u> por pessoas sem escrúpulos.
c) Em 2013, alguns piratas <u>roubaram</u> várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.	d) Os rinocerontes <u>são protegidos</u> pelo ser humano em reservas e parques naturais.
e) Em 2011, um pirata de chifres de rinoceronte foi detido pela polícia.	

1. Assinala com um X, na coluna correta da tabela, se se trata de uma frase ativa ou de uma frase passiva.

FRASES	ATIVA	PASSIVA
a. As compras foram feitas pela mãe.		
b. Ela comprou alguns brinquedos.		
c. Muitas crianças colecionam cromos.		
d. Os pães foram comprados na padaria.		
e. Aqueles castelos de areia foram feitos por mim.		

2. Transforma as seguintes frases ativas em passivas, fazendo as alterações necessárias.

Atenta nos complementos diretos sublinhados e nos sujeitos a negro.

- a. A **leitura** transporta os leitores para outros mundos.

- b. **Os alunos** leram os livros da coleção “Uma aventura”.

- c. **Todos os leitores** da coleção vivem aventuras fantásticas.

- d. **As autoras** lançaram um novo livro.

3. Reescreve os títulos seguintes usando frases ativas.

a. Golo magnífico marcado pelo Atlético aos 89 minutos

b. Atlético recebido pelo Vitória no próximo domingo.

c. Empate alcançado em casa pelo Vitória.

4. Classifica os verbos sublinhados nas frases, assinalando a opção correta na tabela.

FRASES	VERBO PRINCIPAL		VERBO AUXILIAR	VERBO COPULATIVO
	Transitivo	Intransitivo		
a. As crianças <u>assistiram</u> à exibição do filme.				
b. <u>Viram</u> imagens fabulosas.				
c. As cenas de ação <u>foram</u> bem reais.				
d. <u>Entregaram</u> -nos pufinhos do próximo filme.				
e. Os filmes de ficção <u>são</u> feitos sucesso.				
f. <u>Hoops</u> <u>são</u> corou.				
g. Eu <u>estou</u> entusiasmada com a ideia!				
h. <u>Hoops</u> <u>são</u> <u>foi</u> educada pela ama.				
i. O gato <u>saiu</u> de casa.				
j. A Laura <u>revelou-se</u> uma grande surfista.				

Bom trabalho!

3. Identifica os verbos sublinhados utilizando as seguintes subclasses do verbo.

Verbo principal Verbo auxiliar Verbo copulativo

- a. As crianças assistiram à exibição do filme.

- b. As cenas de ação foram bem reais.

- c. Os filmes de ficção são feitos sucesso.

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase utilizando as seguintes funções.

Vocativo Complemento Obliquo

Predicativo do Sujeito Complemento Agente da Passiva

- a. Como vai isso, Pirata?

- b. Depois de várias imagens, chegámos finalmente ao interessante retrato de D. João V.

- c. A nossa atenção foi captada pelelo interessante retrato de D. João V.

- d. O retrato de D. João V é interessante.

- e. Para comunicar, as senhoras precisavam do leque.

Bom trabalho!

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais

1. |
a. Ativa.
b. Passiva.
c. Ativa.
d. Passiva.
e. Passiva.
f. Ativa.
g. Passiva.
h. Passiva.

2. |
a. Antigamente, pessoas sem escrúpulos caçavam os animais.
b. Atualmente, a caça dos rinocerontes é proibida pelas autoridades oficiais.
c. O ser humano protege os rinocerontes em reservas e parques naturais.
d. Em 2013, foram roubadas por alguns piratas várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.
e. Em 2011, a polícia deteve um pirata de chifres de rinocerontes.

2. |
a. Atlético marca golo magnífico aos 89 minutos.
b. Vitória recebe Atlético no próximo domingo.
c. Vitória alcança empate em casa.

3. |
a. Verbo principal transitivo.
b. Verbo principal transitivo.
c. Verbo copulativo.
d. Verbo principal transitivo.
e. Verbo auxiliar.
f. Verbo principal intransitivo.
g. Verbo copulativo.
h. Verbo auxiliar.
i. Verbo principal transitivo.
j. Verbo copulativo.

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais

1. |
a. Passiva.
b. Ativa.
c. Ativa.
d. Passiva.
e. Ativa.

2. |
a. Os leitores são transportados para outros mundos pela leitura.
b. Os livros da coleção “Uma aventuras” foram lidos pelos alunos.
c. Aventuras fantásticas são vividas por todos os leitores da coleção.
d. Ainda este ano, um novo livro será lançado pelas autoras.

3. |
a. Verbo principal.
b. Verbo copulativo.
c. Verbo auxiliar.

4. |
a. Vocativo.
b. Complemento Obliquo.
c. Complemento Agente da Passiva.
d. Predicativo do Sujeito.
e. Complemento Obliquo.

1. Transforma as frases ativas ou passivas correspondentes às frases apresentadas.

FRASES ATIVAS	FRASES PASSIVAS
a) Atualmente, as autoridades oficiais proíbem a caça de rinocerontes.	Antigamente, os animais eram caçados por pessoas sem escrúpulos.
c) Em 2013, alguns piratas roubaram várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.	Os rinocerontes são protegidos pelo ser humano em reservas e parques naturais.
e) Em 2011, um pirata de chifres de rinoceronte foi detido pela polícia.	

2. Repara nos verbos destacados e classifica-os, completando o quadro.

- a. Os homens **erguiam** um painel.
b. Jade **sorriu**.
c. A Hana-San **foi** educada pela ama.
d. O senhor **Lij** **observou** o movimento.
- e. A mãe de Jade **tinha** trabalhado no trapézio.
f. Hana-San **corou**.
g. O senhor **Lij** **tinha** conhecido muitos países.

VERBO PRINCIPAL		VERBO AUXILIAR
Transitivo	Intransitivo	

3. Assinala com um X as frases que apresentam um Complemento Agente da Passiva.

Frases	Complemento Agente da Passiva
a. Os exercícios foram corrigidos pela professora .	
b. Moro na cidade mais bonita do país.	
c. Circulo pelos parques com a minha bicicleta.	
d. O mundo será transformado por jovens .	
e. Ponei todos os meus livros na estante .	

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase |

- a. Como vai isso, **Pirata?**

- b. Os oceanos são explorados **pelos mergulhadores**.

- c. A nossa atenção foi captada **pelo interessante retrato de D. João V**.

- d. Os retratos dos Piratas são **interessantes**.

- e. Este colar de conchas foi feito **pela Rafaela**.

- f. O olhar dos cavaleiros era atraído **pelo leque**.

- g. Estás a ouvir, **Pirata?**

Bom trabalho!

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais

1. |
a. Antigamente, pessoas sem escrúpulos caçavam os animais.
b. Atualmente, a caça dos rinocerontes é proibida pelas autoridades oficiais.
c. O ser humano protege os rinocerontes em reservas e parques naturais.
d. Em 2013, foram roubadas por alguns piratas várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.
e. Em 2011, a polícia deteve um pirata de chifres de rinocerontes.
2.
Verbo principal transitivo: c. O gato saiu de casa.
Verbo principal intransitivo: b. Hana-San corou; e. Jade sorriu.
Verbo auxiliar: a. A mãe de Jade tinha trabalhado no trapézio; d. O gato tem trepado a bastante árvores; f. A Hana-San foi educada pela ama; g. O gato foi molhado bastantes vezes pela chuva.
3. a, c e e
4.
a. Vocativo.
b. Complemento Agente da Passiva.
c. Complemento Agente da Passiva.
d. Predicativo do Sujeito.
e. Complemento Agente da Passiva.
f. Complemento Agente da Passiva.
g. Complemento Agente da Passiva.

1. Assinala com um X a classificação de cada frase como ativa ou passiva.

Frases	Ativa	Passiva
a. Nós adotámos um gato amarelo.		
b. A comida para os gatos é doada por essa empresa.		
c. A vossa instituição vacina os gatos sem dono?		
d. O gato parido tinha sido surpreendido pela luz.		
e. Um novo esconderijo será descoberto pela tua gata.		
f. Os gatos da vizinhança lançariam vários miados à Lua.		
g. Os gatos recém-chegados foram examinados pela veterinária.		
h. Toda a gente era cumprimentada pelo gato branco da minha vizinha.		

2. Transforma as frases ativas ou passivas correspondentes às frases apresentadas.

FRASES ATIVAS	FRASES PASSIVAS
a) Atualmente, as autoridades oficiais proíbem a caça de rinocerontes.	Antigamente, os animais eram caçados por pessoas sem escrúpulos.
c) Em 2013, alguns piratas roubaram várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.	Os rinocerontes são protegidos pelo ser humano em reservas e parques naturais.
e) Em 2011, um pirata de chifres de rinoceronte foi detido pela polícia.	

3. Assinala com um X as frases que apresentam um verbo copulativo.

Frases	Verbo copulativo
a. O gato era feliz.	
b. O gato explorou o telhado.	
c. O gato continuava satisfeito.	
d. O gato tem trepado a bastantes árvores.	
e. O gato permanecia em cima dos telhados.	
f. O gato tornou-se um amigo do seu dono.	

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase.

- a. Como vai isso, **D. João V?**

- b. Depois de várias imagens, chegámos finalmente **ao interessante retrato de D. João V**.

- c. A nossa atenção foi captada **pelo interessante retrato de D. João V**.

- d. O retrato de D. João V **é interessante**.

- e. Para comunicar, as senhoras precisavam **do leque**.

- f. O olhar dos cavaleiros era atraído **pelo leque**.

Bom trabalho!

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais

1. |
a. Um gato amarelo foi adotado por nós.
b. Essa empresa doa a comida para gatos.
c. Os gatos sem dono eram vacinados pela vossa instituição?
d. A luz tinha surpreendido o gato parido.
e. A tua gata descobrirá um novo esconderijo.
f. Vários miados à Lua seriam lançados pelos gatos da vizinhança.
g. A veterinária examinou os gatos recém-chegados.
h. O gato branco da minha vizinha cumprimentava toda a gente.
2.
a. Antigamente, pessoas sem escrúpulos caçavam os animais.
b. Atualmente, a caça dos rinocerontes é proibida pelas autoridades oficiais.
c. O ser humano protege os rinocerontes em reservas e parques naturais.
d. Em 2013, foram roubadas por alguns piratas várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.
e. Em 2011, a polícia deteve um pirata de chifres de rinocerontes.
3. a.; c.; e. e f
4.
a. Vocativo.
b. Complemento Oblíquo.
c. Complemento Agente da Passiva.
d. Predicativo do Sujeito.
e. Complemento Oblíquo.
f. Complemento Agente da Passiva.

Nome: _____

1. Transforma as frases ativas ou passivas correspondentes às frases apresentadas.

FRASES ATIVAS	FRASES PASSIVAS
a) Atualmente, as autoridades oficiais proíbem a caça de rinocerontes.	Antigamente, os animais eram caçados por pessoas sem escrúpulos.
c) Em 2013, alguns piratas roubaram várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.	Os rinocerontes são protegidos pelo ser humano em reservas e parques naturais.
e) Em 2011, um pirata de chifres de rinoceronte foi detido pela polícia.	

2. Repara nos verbos destacados e classifica-os, completando o quadro.]

- a. A mãe de Jade **tinha** trabalhado no trapézio.
 b. Hana-San **corou**.
 c. O senhor **Liñ** **tinha** conhecido muitos países.
 d. Os homens **erguiam** um painel.
 e. Jade **sorriu**.
 f. A Hana-San **foi** educada pela ama.
 g. O senhor **Liñ** **observou** o movimento.

VERBO PRINCIPAL		VERBO AUXILIAR
Transitivo	Intransitivo	

3. Assinala com um X a função sintática do constituinte destacado em cada frase.

Frases	Complemento Obliquo	Complemento Agente da Passiva
Os exercícios foram corrigidos pela professora.		
Moro na cidade mais bonita do país.		
Círculo pelos parques com a minha bicicleta.		
O mundo será transformado por jovens.		
Ponho todos os meus livros na estante.		

4. Classifica a função sintática destacada em cada frase

- a. O pirata encontrou um tesouro **ao anoitecer**.

 b. Depois de várias imagens, chegámos finalmente **ao interessante retrato de D. João V**.

 c. A nossa atenção foi captada **pelo interessante retrato de D. João V**.

 d. O retrato de D. João V **é interessante**.

 e. Para comunicar, as senhoras precisavam **do leque**.

 f. O olhar dos cavalheiros era atraído **pelo leque**.

Bom trabalho!

Correção da Ficha de Trabalho sobre Conteúdos Gramaticais: _____

1.
 a. Antigamente, pessoas sem escrúpulos caçavam os animais.
 b. Atualmente, a caça dos rinocerontes é proibida pelas autoridades oficiais.
 c. O ser humano protege os rinocerontes em reservas e parques naturais.
 d. Em 2013, foram roubadas por alguns piratas várias cabeças de rinocerontes a um museu irlandês.
 e. Em 2011, a polícia deteve um pirata de chifres de rinocerontes.
2.
Verbo principal transitivo: a. Os homens erguiam um painel; d. O senhor **Liñ** observou o movimento.
Verbo principal intransitivo: b. Jade sorriu; f. **Hana**-San corou.
Verbo auxiliar: e. A mãe de Jade tinha trabalhado no trapézio; g. O senhor **Liñ** tinha conhecido muitos países.
3.
Complemento Obliquo: Moro na cidade mais bonita do país; Círculo pelos parques com a minha bicicleta; Ponho todos os meus livros na estante.
Complemento Agente da Passiva: Os exercícios foram corrigidos pela professora; O mundo será transformado por jovens.
4.
 a. Modificador.
 b. Complemento Obliquo.
 c. Complemento Agente da Passiva.
 d. Predicativo do Sujeito.
 e. Complemento Obliquo.
 f. Complemento Agente da Passiva.

Anexo IX – Sequência de intervenção primeiro grupo

Antes

Textualização

Nem todo é, um conto de fadas
(O ano é 2050, André e Miriam da cidade de Moscou se encontram em constantes viagens de trabalho para o trabalho no exterior.)
que mudou o mundo.

chegou e diz em uma entrevista não tem bastos para as coisas com o projeto.
- se a morfologia de um espaço muito prestigiado na atualidade, o senhor Jackson, André e Miriam pediram as ciências que lhes daram muitas peças para o mundo.

(O senhor Jackson entregou-lhes a peça. Assim ele já poderia completar a obra. O cientista ficou sem forças para dar muitas a Miriam e André e teve de improvisar na construção dos robôs. O único problema é que os robôs Jackson nunca tinham feito. Os robôs dessa forma é por esse motivo não só no os carros, bem como. O cientista avisou aos dois que os robôs não notou nada de mais no robô e continuam a fabricar esses robôs. André e Miriam compraram um robô da obra feita e deles tinha estrogado, e tinham que comprar um para fazer as tarefas domésticas. Nos primeiros meses os robôs estavam funcionando lindamente mas em 2051 o robô ficou com hábitos estereótipos como não limpar bem e ocupar-se a fazer tarefas como limpar a roupa e a garagem por Miriam e André estavam muito descontentes com o robô. Contudo simplesmente não quiseram

ligar ou robô mas qual sabiam a que aconteceria com o robô. O plano do anúncio estava a flor muito bem Miriam e André tinham a ideia quase acabada. O mundo estava fascinado com as ideias de André e Miriam e começaram a ganhar muito fama com entusiasmo e volta do mundo. De dia para a noite os robôs de Jackson ficaram malhados e começaram a dominar o mundo e começaram por Berlim. André e Miriam tinham que voltar para Berlim logo tinham todos os planos e projetos em Berlim. André e Miriam foram tentar deter os robôs tirando o controle da principal rua de Berlim e destruindo as casas e as fábricas onde habitavam milhares de pessoas. André e Miriam foram para lá. O plano de Miriam e André era André ficar a distância o robô enquanto Miriam lhe tirava o controle de memória. E assim aconteceu com sucesso. Em 2054 Miriam e André acabaram a construção do robô e durante um século esses robôs estão os mais usados.

Nem tudo é um conto de fadas.

O ano é Em 2050, André e Miriam, dois populares, da cidade de Berlim, pensaram em construir um avião que andasse sozinho.

Chegou o dia em que tinhamos de fazer o avião, mas os nossos amigos não têm certas peças para avançar com o projeto.

Para resolver o problema, os dois amigos dirigiram-se a uma fábrica de um cientista muito prestigiado na altura, o senhor Jackson. André e Miriam pediram ao cientista que lhes dessem muitas peças para o avião.

O senhor Jackson entregou-lhes a peça. E Assim, eles já puderam construir o avião. O cientista ficou sem peças, pois deu muitas a Miriam e André, e teve de improvisar na construção dos seus robôs. O único problema é que o senhor Jackson nunca tinha fabricado o robô dessa forma e, por essa razão, não sabia se ia correr bem, ou não. O cientista arriscou. Ao início, o senhor Jackson não notou nada de mau no robô e continuou a fabricá-lo, continuou a fabricar, esses robôs. André e Miriam compraram essa versão do robô pois o deles tinha-se estragado, e tinham de que comprar um para fazer as tarefas domésticas. Nos primeiros meses, o robô estava a funcionar lindamente, mas em 2051, o robô ficou com hábitos estranhos, tais como não limpar bem e recusar-se a fazer tarefas como limpar o sótão e a garagem, mas Miriam e André estavam muito atarefados com o avião. Contudo, simplesmente não quiseram ligar ao robô, mas mal sabiam que lhe aconteceria com o robô. O plano do avião estava a fluir muito bem, Miriam e André tinham o avião quase acabado, O mundo estava faxeado com as suas ideias, de André e Miriam. Eles começaram a ganhar muita fama realizando entrevistas com entrevistas à volta do mundo. Do dia para a noite, os robôs de Jackson ficaram malvados e começaram a dominar o mundo, a começar por Berlim. Como tinham todos os planos e projetos do avião em Berlim, Miriam e André viajaram para essa cidade. André e Miriam pois tinham todos os planos e projetos do avião em Berlim, André e Miriam foram para lá. O plano deles de Miriam e André era o seguinte, André ficou a distrair o robô enquanto Miriam lhe tirava o cartão de memória. E assim o plano foi concretizado com sucesso.

Ana Rita Gomes Botequim
Não se separa o verbo copulativo do predicativo do sujeito.

Ana Rita Gomes Botequim
Poderiam substituir por "Inicialmente".

Ana Rita Gomes Botequim
Poderiam substituir por "errado".

Ana Rita Gomes Botequim
Já utilizaram o conector "mas" anteriormente. Seria interessante optarem por outro conector de oposição.

Ana Rita Gomes Botequim
Uso dos pronomes.

Ana Rita Gomes Botequim
Sugerir colocar um conector.

Ana Rita Gomes Botequim
Poderiam substituir por "terminado" ou "concluído"

Em 2054, Miriam e André acabaram a construção do avião e, durante um século, esses aviões foram os mais usados.

Ana Rita Gomes Botequim
Poderiam substituir por "terminaram".

Ana Rita Gomes Botequim
Poderiam substituir por "comprados".

A – Coerência das frases e dos verbos.

B – Repetição de conectores.

C – Repetição de palavras.

D – Palavra mal escrita.

Observações:

Aspetos positivos:

Respeitaram a estrutura do texto (princípio, meio e fim);
Criatividade, no sentido em que abordaram uma temática futurista.

Aspetos a melhorar:

Não repetirem os mesmos conectores (ex: "mas" e "pois").
Utilizar mais pronomes pessoais. Em vez de estarem sempre a repetir "Miriam e André" pode recorrer a estratégias de substituição.
Ter em atenção ao uso da pontuação, em particular o uso da vírgula.
Acentuação, como por exemplo "sótão".
Redação de frases com sentido. Evitar frases longas.

Nem tudo é um conto de fadas

Em 2050, André e Miriam, dois populares, da cidade de Berlim, pensaram em construir um avião que andasse sozinho.

No dia da construção do avião, os dois populares verificam que não possuíam determinadas peças para avançar com o projeto. Para resolver o problema, os dois amigos dirigiram-se a uma fábrica de um cientista muito prestigiado na altura, o senhor Jackson. André e Miriam pediram ao cientista que lhes dessem muitas peças para o avião.

O senhor Jackson entregou-lhes o material pedido pelos dois amigos. Assim, eles já puderam construir o avião. O cientista ficou sem peças, pois deu muitas a Miriam e André, e teve de improvisar na construção dos seus robôs. O único problema é que o senhor Jackson nunca tinha fabricado o robô dessa forma e, por essa razão, não sabia se ia correr bem, no entanto, o cientista decidiu arriscar. Inicialmente, o senhor Jackson não notou nada de errado no robô e continuou a fabricá-lo. André e Miriam compraram essa versão do robô pois o deles tinha-se estragado e tinham de comprar um para fazer as tarefas domésticas.

Nos primeiros meses, o robô estava a funcionar lindamente, contudo, em 2051, o robô ficou com hábitos estranhos, tais como não limpar bem e recusar-se a fazer tarefas como limpar o sótão e a garagem, porém Miriam e André estavam muito atarefados com o avião, que nem tomaram atenção às atitudes estranha do robô, no entanto, mal sabiam o que lhe aconteceria. O plano do avião estava a fluir muito bem, uma vez que Miriam e André tinham o avião quase concluído. O mundo estava faxinado com as suas ideias.

Desde então, eles começaram a ganhar muita fama realizando entrevistas à volta do mundo. Do dia para a noite, os robôs de Jackson ficaram malvados e começaram a dominar o mundo, a iniciar por Berlim. Como tinham todos os planos e projetos do avião em Berlim, Miriam e André viajaram para essa cidade. O plano deles era o seguinte: André distrair o robô enquanto Miriam lhe tirava o cartão de memória. O plano foi concretizado com sucesso.

Em 2054, Miriam e André terminaram a construção do avião e, durante um século, esses aviões foram os mais comprados.

Anexo X – Sequência de intervenção do segundo grupo

Antes

Textualização

Madely

Num belo dia Madely estava no clube de teatro com sua tia e como sempre enquanto a sua tia estava a dar aula de teatro, Madely estava sentada na cadeira de uma das salas. A sala onde ela estava era muito bonita, mas por outro lado, era sombria e por isso sentia medo. Era uma menina muito curiosa e alegre, era tão curiosa que nem tinha pensado um minuto e já estava ela a vasculhar os armários e a tirar as coisas para o chão até que se lembrou que a sua tia tinha dito para não mexer em nada.

Quando viu as horas, eram dez e meia e a aula de teatro acabava às onze. Madely ficou desesperada, pois não ia haver tempo de arrumar tudo.

Ela começou a atirar tudo para os armários, na esperança de conseguir arrumar tudo.

De repente uma máscara que estava no chão começou a voar e a chamar ela. Madely estava tão focada a arrumar tudo que nem deu importância, mas começou a pensar como uma máscara poderia falar.

Madely virou-se e disse muito assustada:

- Se tu és uma máscara de teatro como é que podes falar?

- Falando! - Exclamou a máscara sendo muito mal educada.

- Ah! Não era preciso falares assim, mas diz lá como é que falas?! - Disse Alice curiosa.

- Eu sou uma máscara diferente, sou mágica! - Exclamou a máscara.

- Impossível, eu devo estar a sonhar - Disse Madely.

- Acredita em mim tu não estás a sonhar - Disse a máscara.

- Eu vou acreditar mas porque é que estás aqui?

Perguntou Madely.

- Tu és a escolhida! - Exclamou a máscara muito animada.

- Eu!? - Disse Madely chorada.

- Sim tu, e se deixares falar eu explico-te o porque - Disse a máscara.

A máscara explicou que em um reino muito longe do planeta terra, chamado Reino de Edwíl, onde tudo o que existia não era normal pois era um mundo onde havia gigantes, fadas, gnomos, etc e esse Reino sempre tinha sido um reino alegre e muito colorido até que alguém roubou a pedra de wíl e diz a lenda que se alguém roubasse a pedra de wíl ia acontecer 4 maldições:

primeira - as plantas do reino inteiro iam murchar

segunda - ia acabar toda a água dos rios

terceira - os animais iam morrer pois não tinham alimento

quarta - Não ia existir mais ninguém naquele reino

E só a escolhida poderia acabar com isso tudo

- Mas eu sou uma rapariga normal como eu posso salvar todas? - Perguntou Madely
Isso eu não te posso dizer vais ter que

describirla sozinha.

Madely mesmo com muito medo decidiu ir para o Reino de Edwyl salvar todos.

A música começou de repente a cantar uma canção muito estranha e o espelho que estava ao seu lado transformou-se em um portal.

Tens a certeza que queres ir? - Perguntou a máscara

Madely acenou com a cabeça e a máscara sem deixar de quer ela falar empurrou ela para o portal.

Ela caiu no chão e quando se levantou viu que estava no paraíso. As árvores eram feitas de algodão doce, o chão de gemas, as crias de gengibre e decoradas com doces e as pessoas eram todos feitos de gengibre.

Madely teve que respirar dez segundos para ficar calma e não começar a comer tudo.

Ela decidiu ir à procura de ajuda, perguntou a uma pessoa que passou pela rua onde se podia informar sobre a pedra de will.

A pessoa disse que ela podia informar-se na biblioteca só que ela teria que ir para outra cidade que se chamava Waller.

Madely sem medo nenhum agarrou em um cavalo que era a única coisa que não era feita de doces e começou a sua jornada.

Passaram-se seis dias e ela finalmente tinha chegado na cidade de Waller. Logo que entrou viu que havia uma biblioteca na praça e que a cidade era feita de luros, filapés e canéras.

Madely entrou na biblioteca e perguntou à senhora que estava no balcão se podia explicar um pouco mais sobre a pedra de will. A senhora começou a gritar o nome de Madely e de repente abriu-se uma porta no meio da estante de livros e um senhor disse que era para ela ir atrás dele.

Madely foi atrás dele mesmo não a conhecendo. Ela entrou em uma sala cheia de poções, varinhas mágicas e mais livros.

O senhor explicou-lhe que sabia quem ela era e que Madely teria que lutar contra Edwyl o rei das trevas e trazer-lhe a pedra de will pois era ele que tinha roubado a pedra. - Eu lutar?! Como é que vou lutar se eu nem sei dar um soco como deve ser - Disse Madely

- Tem calma tu não vais dar socos nem pontapés, tu vais lutar usando uma varinha mágica e eu vou ser o teu treinador - Disse o senhor

Foram 2 meses de treinamento e finalmente Madely estava pronta.

Ela tinha feito vários amigos um deles chamava-se Simon e o outro era o Elfo. Eles foram ajudar Madely a lutar.

Madely pegou no seu gengibre (uma mistura de gado com igré) e foi até o reino das trevas. Foram 4 dias de caminho e 1 dia a espiar a montanha, pois a cidade era em cima de uma montanha.

Madely estava aliviada pois tinha pensado que o caminho ia ser perigoso mas até que foi calma.

Chegou finalmente à cidade de Trowelled: a feita de espelhos, pedras pretas e os lagos

Chegou finalmente ao castelo e pediu para falar com Edwyl, os guardas levaram Madely até lá.

Madely propôs a Edwyl:

- Vamos fazer uma batalha de magia se eu ganhar vais ter que dar-me a pedra de will e se tu ganhares ficas com a pedra

Edwyl aceitou, foram os dois para o campo de batalha enquanto Simon e o Elfo foram para trás de uma pedra para quando eles tivessem a lutar Simon e o Elfo lançassem um feitiço e matassem Edwyl.

Madely e Edwyl estavam a lutar já a um tempo e foi nesse momento que os três lançaram o feitiço e mataram Edwyl.

Madely conseguiu a pedra e foi até a central do Reino de Edwyl colocou lá a pedra e o Reino voltou a ter cor e magia e conseguiu com que não ouvesse as 4 consequências.

Nesse momento Madely acordou e percebeu que tudo tinha sido um sonho.

Falta o título

Num belo dia, a Madely estava no clube de Teatro com sua tia e, como sempre, enquanto a sua tia estava a dar uma aula de teatro, Madely estava sentada na cadeira de uma das salas. A sala onde ela estava era muito bonita, mas, por outro lado, era sombria e, por isso, sentia medo. Madely era uma menina muito curiosa e alegre. Era tão curiosa que nem tinha passado um minuto e já estava ela a vasculhar os armários e a tirar as coisas para o chão até que se lembrou que a sua tia tinha dito para não mexer em nada.

Quando viu as horas, eram dez e meia e a aula de teatro acabava às onze. Madely ficou desesperada, pois não ia haver tempo para arrumar tudo.

Ela começou a atirar tudo para os armários, na esperança de conseguir arrumar tudo.

De repente, uma máscara que estava no chão começou a voar e a chamá-la para ela. Madely estava tão focada a arrumar tudo que nem deu importância, mas começou a pensar como uma máscara poderia falar.

Madely virou-se e disse muito assustada:

– Se tu és uma máscara de teatro, como é que podes falar?

– Falando! – Exclamou a máscara sendo muito mal-educada.

– Ai! Não era preciso falares assim, mas diz lá como é que falas?! – Disse Alice curiosa.

– Eu sou uma máscara diferente, sou mágica! – Exclamou a máscara.

– Impossível! Impossível, eu devo estar a sonhar! – Disse Madely.

– Acredita em mim, tu não estás a sonhar – Disse a máscara.

– Eu vou acreditar, mas porque é que estás aqui? – Perguntou Madely.

– Tu és a escolhida! – Exclamou a máscara muito animada.

– Eu?! – Disse Madely chocada.

– Sim, tu, e se me deixares falar eu explico-te o porquê – Disse a máscara.

A máscara explicou que, em um Reino muito longe do planeta terra, chamado reino de Edwyl, onde tudo o que existia não era normal pois era um mundo onde havia gigantes, fadas, gnomos, entre outras criaturas, etc e esse Reino sempre tinha sido um Reino

Ana Rita Gomes Botequim
Indefinido, pois não sabemos de que

Ana Rita Gomes Botequim
Podes substituir por "porém, todavia

Ana Rita Gomes Botequim
Para dar mais entoação.

Ana Rita Gomes Botequim
Podes substituir por "afirmou, declarou", dependendo do contexto

Madely assim fez, foi até ao mesmo não o conhecendo. Ela entrou em numa sala cheia de poções, varinhas mágicas e mais livros. O senhor explicou-lhe que sabia quem ela era e que Madely era que lutar contra Eduard, o rei das trevas, e tirar-lhe a pedra de will pois era ele que a tinha roubado a pedra.

– Eu lutar?! Como é que vou lutar se eu nem sei dar um soco como deve ser! –

Exclamou Disse Madely.

– Tem calma tu não vais dar socos nem pontapés, tu vais lutar usando uma varinha e eu vou ser o teu treinador – Disse o senhor.

Foram 2 meses de treino e finalmente, Madely estava pronta.

Ela tinha feito vários amigos um deles chamava-se Simon e o outro era o Elfo. Eles iam ajudá-la a Madely a lutar.

Madely pegou no seu gatigre (uma mistura de gato com tigre) e foi até o rei das trevas. Foram 4 dias de caminho e 1 dia a escalar a montanha, pois a cidade se situava era em cima de uma montanha.

Madely estava aliviada, pois tinha pensado que o caminho ia ser perigoso, mas até que foi calmo.

Chegou finalmente à cidade de Traveled. Nessa cidade, tudo era feito de espinhos, e de pedras pretas e os lagos eram feitos de lava.

Chegou finalmente ao castelo e pediu para falar com Eduard. Os guardas levaram-na Madely até lá.

Madely propôs a Eduard:

– Vamos fazer uma batalha de magia. Se eu ganhar, vais ter que dar-me a pedra de will e se tu ganhares ficas com a pedra.

Eduard aceitou. Foram os dois para o campo de batalha enquanto Simon e o Elfo foram para trás de uma pedra para que, quando eles estivessem a lutar, Simon e o Elfo lançassem um feitiço e matassem Eduard.

Madely e Eduard estavam a lutar há já a um tempo e foi nesse momento que os três lançaram o feitiço e mataram Eduard.

Madely conseguiu a pedra e foi até ao centro do Reino de Edwyl. Colocou lá a pedra e o Reino voltou a ter cor e magia e conseguiu com que não houvesse as 4 consequências.

Nesse momento, Madely acordou e percebeu que tudo tinha sido um sonho.

Ana Rita Gomes Botequim
Ter de, diz respeito ao desejo, necessidade, obrigação ou dever de algo.

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

Ana Rita Gomes Botequim
Podes substituir por "preparação".

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

Ana Rita Gomes Botequim
Podes substituir por "uma vez, já que..."

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

Ana Rita Gomes Botequim
Quando estamos a falar de tempo, espaço e modo é necessário colocar vírgula.

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

Ana Rita Gomes Botequim
Verbo estar

Ana Rita Gomes Botequim
Verbo haver

muito a Alegre e muito colorido até **ao dia em** que alguém roubou a pedra de **will**. **Dizia**

a lenda que, se alguém roubasse a pedra de **will**, **iriam** acontecer 4 maldições:

primeiro – as plantas do reino inteiro **iam murchar**. **murchariam**.

segundo – **ia acabar toda a água dos rios**, todos os rios **secariam**.

terceiro – os animais **iam morrer**, **pois morreriam** pois não **teriam** **inham** alimento.

quarto – **todas as criaturas desapareceriam**, **não ia existir mais ninguém** **naquele reino**

Só a escolhida poderia acabar com isso tudo.

– Mas eu sou uma rapariga normal. **Como eu** posso **eu salvar** todos? –

perguntou Madely.

– Isso eu não te posso dizer. **Irás de** **pois ter** que descobrir sozinha – **respondeu a máscara**.

Madely, mesmo com muito medo, decidiu ir para o Reino de **Edwil**, salvar todos. A máscara começou de repente a cantar uma canção muito estranha e o espelho que estava ao seu lado transformou-se **em** num portal.

Tens a certeza **quede que** queres ir? – Perguntou a máscara.

Madely acenou com a cabeça e a máscara, **sem sequer a** deixar falar, **empurrou-a** **ela** para o portal.

Ela caiu no chão e, quando se levantou, viu que estava no **paraíso**. As árvores eram feitas de algodão doce, o chão de gomas, as cabras de gengibre e decoradas com doces e as pessoas eram todas feitas de gengibre.

Madely teve **deque** respirar dez segundos para ficar calma e não começar a comer tudo.

Ela decidiu ir à procura de ajuda. Perguntou a uma pessoa de gengibre que passou pela rua onde se podia informar sobre a pedra de **will**.

A pessoa disse que ela podia informar-se na biblioteca, só que ela teria **deque** ir para outra cidade **que se chamava** **Waller**.

Madely, **sem** medo nenhum, agarrou **em** num cavalo que era **o** **único** **ser** **coisa** que não era feita de doces e começou a sua jornada.

Passaram-se seis dias e ela **chegou** **finalmente** **tinha** **chegado** à cidade de **Waller**. **Era** **uma cidade** **feita de livros, lápis e canetas** e viu que havia uma biblioteca, **no início e que a cidade era feita de livros, lápis e canetas**.

Madely entrou na biblioteca e perguntou **á** **a** senhora que estava no balcão se podia **explicar** um pouco mais sobre a pedra de **will**. A senhora começou a gritar o nome de Madely. **De** repente, abriu-se uma porta no meio da estante de livros e um senhor disse que era para ela ir atrás dele.

Ana Rita Gomes Botequim
Condicional.

Ana Rita Gomes Botequim
Ter de obrigação.

Ana Rita Gomes Botequim
Poderias substituir por "chamada ou denominada por..."

Ana Rita Gomes Botequim
Evitar repetir a conjunção.

A – Coerência das frases e dos verbos.

B – Repetição de conectores.

C – Repetição de palavras.

D – Palavra mal escrita.

Observações:

Aspetos positivos:

Respeito pela estrutura do texto (princípio, meio e fim);

Criatividade, no sentido em que abordou um universo de criaturas mitológicas.

Utilização de marcadores do discurso direto adequados e verbos de elocução, apesar de repetir frequentemente os mesmos.

Diversificação do vocabulário ("focada", "propor", entre outros).

Aspetos a melhorar:

Ausência de título.

Repetição dos mesmos conectores (Ex: "pois", "finalmente").

Uso reduzido de pronomes pessoais. Em vez de estar sempre a repetir, podes recorrer a estratégias de substituição.

Pontuação, em particular o uso da vírgula e do ponto final.

Acentuação, como por exemplo o "á".

Ortografia, como por exemplo "ouvesse" ao invés de "houvesse".

Estrutura de frase curtas. Evitar frases longas, que fazem perder o sentido do texto.

Madely e no Reino de Edwill

Num belo dia, a Madely estava no clube de Teatro com sua tia e, como sempre, enquanto a sua tia estava a dar uma aula de teatro, Madely estava sentada numa cadeira de uma das salas. A sala onde ela estava era muito bonita, mas, por outro lado, era sombria e, por isso, sentia medo. Madely era uma menina muito curiosa e alegre. Era tão curiosa que nem tinha passado um minuto e já estava ela a vasculhar os armários e a tirar as coisas para o chão até que se lembrou que a sua tia tinha dito para não mexer em nada.

Quando viu as horas, eram dez e meia e a aula de teatro acabava às onze. Madely ficou desesperada, pois não ia haver tempo para arrumar tudo.

Ela começou a atirar tudo para os armários, na esperança de arrumar o mais depressa possível.

De repente, uma máscara que estava no chão começou a voar e a chamá-la. Madely estava tão focada a arrumar tudo que nem deu importância, porém começou a pensar como uma máscara poderia falar.

Madely virou-se e disse muito assustada:

– Se tu és uma máscara de teatro, como é que podes falar?

– Falando! – Exclamou a máscara sendo muito mal-educada.

– Aí! Não era preciso falares assim, mas diz lá como é que falas?! – Questionou Madely curiosa.

– Eu sou uma máscara diferente, sou mágica! – Exclamou a máscara.

– Impossível, eu devo estar a sonhar... – Disse Madely.

– Acredita em mim, tu não estás a sonhar – Afirmou a máscara. |

– Eu vou acreditar, mas porque é que estás aqui? – Perguntou Madely.

– Tu és a escolhida! – Exclamou a máscara muito animada.

– Eu?! – Interrogou Madely chocada.

– Sim, tu, e se me deixares falar eu explico-te o porquê – Disse a máscara.

A máscara explicou que, num Reino muito longe do planeta terra, chamado Reino de Edwill, tudo o que existia não era normal pois num mundo onde havia gigantes, fadas, gnomos, entre outras criaturas. Esse Reino sempre tinha sido um Reino muito alegre e

Anexo XI – Sequência de intervenção do terceiro grupo

Antes

Textualização

Um dia, havia um menino chamado Aladdin que vivia com sua mãe e seu pai numa pequena cidade perto de um grande mar. Certo dia, Aladdin e a sua mãe foram a uma feira e lá viram uma lâmpada antiga e brilhante. O dono da lâmpada era um velho homem muito rico. Aladdin ficou muito curioso e pegou a lâmpada sem perceber que era mágica. Quando o velho homem viu, ficou furioso e pediu que Aladdin devolvesse a lâmpada. Mas Aladdin não quis devolver e o velho homem chamou um gênio para trazer Aladdin de volta. O gênio apareceu e levou Aladdin para um mundo maravilhoso. Lá, Aladdin conheceu a rainha de uma cidade e se apaixonou por ela. Mas o rei queria casar Aladdin com uma filha diferente. Aladdin ficou muito triste e decidiu ir embora. Ele encontrou a lâmpada e chamou o gênio novamente. O gênio prometeu que Aladdin poderia ser o dono de tudo o que ele quisesse, desde que ele não usasse a lâmpada para o mal. Aladdin aceitou e ficou muito feliz. Ele usou a lâmpada para fazer coisas boas e ajudou muita gente. Mas um dia, ele se esqueceu e usou a lâmpada para o mal. O gênio ficou muito bravo e castigou Aladdin por não ter obedecido às regras. Aladdin ficou muito arrependido e prometeu que não usaria a lâmpada mais. O gênio perdoou Aladdin e ele voltou para casa muito feliz. Ele contou a todos sobre suas aventuras e todos ficaram muito impressionados.

2

Aladdin muito preocupado voltou para ir buscar a água mas os lobos atacaram a ele não conseguiu usar porque os lobos mordem a asa dele, Aladdin conseguiu a bota nos lobos 5 minutos depois Aladdin agarrou na água e foi embora da floresta quando estavam quase a sair encontraram a caçadora de lobos um deles era gigante então com a sua garras rasgou a bota de Aladdin, eles caíram com muita força contra a chão, alteraram para o lado e estava uma caçadora de lobos a olhar para eles a sua água ganhou os forças foi para baixo de Aladdin vou para o céu, para de usar e viu que estavam a viajar Aladdin: Olha para baixo e separei que tinha medo de alturas disse isto a sua água, ela não me deixou estante como foi a olhar em direção ao palácio do palácio entraram pela porta principal onde estava o meu cão e o meu gato gigante. O meu gato morreu de felicidade o meu cão teve um ataque cardíaco mas conseguiu sobreviver. 2 minutos depois a sua esposa abriu a porta e foi em direção a Aladdin para o abraçar e disse:

- Aladdin está muito melhor não precisa de remédios mágicos.
- Aladdin disse - OK que bom mas eu não consegui achar o logradouro mágico.
- tudo bem sobre problema mas prometem
- uma coisa não te esqueceres nunca,
- Eu prometo.
- E viveram felizes para sempre.

Durante

Escrita

Naquele tempo, havia um homem muito forte chamado Alladin **que** vivia com a sua esposa Aqua **que** estava doente **que** precisava de um cogumelo **que** com o seu cão e o seu gato **gigantes** num grande Palácio.

Naquele tempo, havia um homem muito forte, chamado Alladin, **que** vivia com a sua esposa Aqua, **o seu cão, a sua águia e o seu gato gigante num grande palácio. No entanto, a sua mulher estava doente e, para recuperar, precisava de ingerir um cogumelo mágico.**

Certo dia, Alladin e a sua águia de seu nome **Aváá** dirigiram-se à floresta perto do seu palácio.

Essa floresta era temida por todos, pois **lá** existia uma alcatéia de lobos e leões selvagens.

Alladin era muito corajoso **e, por isso, no entanto, aventureira** aventurou-se na mesma com a sua águia e o seu tapete mágico **voador**, à procura do cogumelo mágico.

Estavam a caminhar e **encontraram** lobos famintos. **Começaram** a fugir dos mesmos, a voar. De repente, **encontraram** uma caverna e abrigaram-se dentro da mesma, olharam para trás e **encontraram** uma lâmpada mágica, muito suja. **Depois, decidiram** **começaram a esfregar a ar e de repente de repente saíram** **caíram** em numa vila de gnomos.

Em seguida muito assutados, os gnomos começaram a bater-lhes, **agarraram-se** na sua águia, mais como Alladin era muito pesado então não correu muito bem. Alladin tirou o tapete do bolso sentou-se em cima do mesmo e voar pra um buraco muito pequeno a sua águia não estava a conseguir voar para o buraco pois era muito pequeno, Alladin voltou agora na águia, meteu-a debaixo do braço e foi em direção ao buraco, eles conseguiram sair do buraco estavam oito lobos furiosos à sua espera como Alladin salvou sua águia pediu a Alladin para montar em cima dela.

Em seguida, **ficaram** muito assutados, os gnomos começaram a bater-lhes. **Alladin** agarrou-se **à sua águia, mas, mais** como **Alladin** era muito pesado, **então** não correu

Ana Rita Gomes Botequim
Não separar o sujeito do predicado.

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por "nela...".

Ana Rita Gomes Botequim
Valor de oposição.

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por "descobriram".

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por "subitamente" ou "repentinamente".

Ana Rita Gomes Botequim
Quem ficou assustado?

Ana Rita Gomes Botequim
Nome próprio é sempre iniciado com letra maiúscula.

Ana Rita Gomes Botequim
Formatada: Avanço: Primeira linha: 0,5 cm

muito bem. Alladin tirou o tapete do bolso, sentou-se em cima do mesmo e **voou** **para** um buraco muito pequeno. Como a sua águia era muito grande para um buraco tão pequeno, Alladin foi em seu auxílio, colocando-a debaixo do seu braço e lá conseguiram passar a pequena **saliência. Quando saíram eles conseguiram sair** do buraco, estavam oito lobos furiosos à sua espera. **A águia, em gesto de agradecimento para com Alladin, pediu para ele subir para cima dela, para saírem daquela situação assustadora.**

Alladin **subiu** e, no mesmo instante, caiu. **Ele agarrou** no seu tapete e **voou**, por cima dos lobos. **A sua águia tentou ir atrás de dele, mas** os lobos **apanharam-na**. Alladin, muito preocupado, voltou para ir buscar a águia, **mas** os lobos **estavam demasiado próximo dela. Ela** não conseguia voar porque os lobos morderam a **sua asa**.

Alladin começou a bater nos lobos **e**, 5 minutos depois, **Alladin agarrou** na águia e **dirigiu-se para a saída** **foi embora** da floresta. Quando estavam quase a sair, encontraram **novamente, a alcatéia** de leões. **Um** deles era gigante, então, com a sua garra, rasgou o tapete de Alladin. **Eles caíram** com muita força **contra** no chão. **O**lhavam para o lado e **estava uma** alcatéia de leões **estava** a olhar **furiosamente** para eles. **Então**, a sua águia ganhou as forças, **foi para baixo de agarrou** Alladin e **voou-o em direção ao** **para-o** céu. **Até que**, parou de voar e viu que estavam **a nas** nuvens. Alladin olhou **para** baixo e reparou que tinha medo de alturas. **Avisou a disse isto a sua águia e**, ela no mesmo **istante** **instante** começou a descer em direção ao **palácio**.

No **Quando entraram** no palácio **entraram** pela porta principal, **onde estava** **encontraram** seu cão e o seu gato gigante. O seu gato morreu de felicidade **e** o seu cão **teve** um ataque **cardíaco** **cardíaco**, mas **conseguiram** sobreviver. **2** **Minutos** **Depois**, a sua esposa abriu a porta **e** **dirigiu-se** **foi em direção** a Alladin para o abraçar e **disse**:

– Alladin, **estou** muito melhor, não preciso do cogumelo mágico!
Alladin, **disse**: –OK! Que **bom**, **mas** eu não consegui **achar** o cogumelo **mágico**.
– Tudo bem. **Sem** **problema** **problema**, **mas** promete-me uma coisa. **Não** te **a** **aventuras** mais.

– Eu prometo.

Então, viveram felizes para sempre.

A Coerência das frases e dos verbos.

B Repetição de conectores.

Ana Rita Gomes Botequim
Não existe a palavra "pra", mas, sim "para".

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por pronomes pessoais, para não repetirem constantemente o nome "Alladin" ou "águia".

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

Ana Rita Gomes Botequim
Devem substituir por "Está bem!"

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por "encontrar".

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

C- Repetição de palavras.

D- Palavra mal escrita.

Observações:

Aspetos positivos:

Respeito pela estrutura do texto (princípio, meio e fim);

Criatividade, no sentido em que abordaram uma temática fictícia e de deslumbramento.

Aspetos a melhorar:

Uso de conectores.

Vocabulário. Evitar repetir as mesmas palavras frequentemente (ex: “e”, “encontraram”, “começaram”, entre outros).

Uso de pronomes pessoais. Em vez de estarem sempre a repetir “Aladin” ou “Águia”, podem recorrer a estratégias de substituição.

Pontuação, em particular o uso da vírgula e o ponto final.

Acentuação das palavras (Ex: “sótão”, “cardíaco”, “mágico)

Sintaxe. Evitar frases longas.

Coerência das ideias.

As aventuras de Alladin

Naquele tempo, havia um homem muito forte, chamado Alladin, que vivia com a sua esposa Aqua, o seu cão, a sua águia e o seu gato gigante num grande palácio. No entanto, a sua mulher estava doente e, para recuperar, precisava de ingerir um cogumelo mágico.

Certo dia, Alladin e a sua águia de seu nome Avává dirigiram-se à floresta perto do seu palácio. Esta era temida por todos, pois nela existia uma alcateia de lobos e leões selvagens.

Alladin era muito corajoso e, por isso, aventurou-se com a sua águia e o seu tapete mágico voador, à procura do cogumelo mágico.

Estavam a caminhar e encontraram lobos famintos. Começaram a fugir dos mesmos, a voar. De repente, descobriram uma caverna e abrigaram-se dentro da mesma, olharam para trás e depararam-se com uma lâmpada mágica, muito suja. Depois decidiram esfregá-la e, subitamente, caíram numa vila de gnomos.

Em seguida, Alladin e a sua águia, ficaram muito assustados, quando os gnomos começaram a bater-lhes. Ele agarrou-se à águia, mas, como era muito pesado, não correu muito bem. Alladin tirou o tapete do bolso, sentou-se em cima do mesmo e voou para um buraco muito pequeno. Como a sua águia era muito grande para um buraco tão pequeno, Alladin foi em seu auxílio, colocando-a debaixo do seu braço e lá conseguiram passar a pequena saliência. Quando saíram do buraco, estavam oito lobos furiosos à sua espera. A águia, em gesto de agradecimento para com Alladin, pediu para ele subir para cima dela, para saírem daquela situação assustadora.

Alladin subiu e, no mesmo instante, caiu. Ele agarrou no seu tapete e voou por cima dos lobos. A sua águia tentou ir atrás de dele, porém os lobos apanharam-na. Alladin, muito preocupado, voltou para ir buscar a águia, mas os lobos estavam demasiado próximo dela. Ela não conseguia voar porque os lobos morderam a sua asa.

Alladin começou a bater nos lobos e, 5 minutos depois, agarrou-a na águia e dirigiu-se para a saída da floresta. Quando estavam quase a sair, encontraram, novamente, a alcateia de leões. Um deles era gigante, então, com a sua garra, rasgou o tapete de Alladin. Eles caíram com muita força no chão. Olhavam para o lado e a alcateia de leões estava a olhar furiosamente para eles. Então, a sua águia ganhou as forças, agarrou

Alladin e voou em direção ao céu. Até que parou de voar e viu que estavam nas nuvens. Ele olhou para baixo e reparou que tinha medo de alturas. Avisou a águia e ela no mesmo instante começou a descer em direção ao palácio.

Quando entraram no palácio pela porta principal, encontraram seu cão e o seu gato gigante. O seu gato morreu de felicidade e o seu cão teve um ataque cardíaco, mas conseguiram sobreviver. Minutos depois, a sua esposa abriu a porta, dirigiu-se a Alladin para o abraçar e exclamou:

– Alladin, estou muito melhor, não preciso do cogumelo mágico!

Alladin, disse: – Está bem! Que bom, no entanto, eu não consegui encontrar o cogumelo mágico.

– Tudo bem. Sem problema, mas promete-me uma coisa. Não te aventures mais.

– Eu prometo.

Então, viveram felizes para sempre.

Anexo XII – Sequência de intervenção do quarto grupo

Antes

Textualização

Às muitas horas um militar chamado Antônio Spínla foi recrutado para fazer operações especiais, para uma missão no Iraque.

Antônio Spínla era grande, forte, e ~~era~~ ^{um dos melhores agentes da sua companhia} dirigiu para a sua missão ^{no Iraque} ~~no Iraque~~ ^{ainda dentro do avião} ~~ele~~ ^{ele} ~~deparou-se~~ ^{com um míssil a ir contra a} ~~essa~~ ^{essa} ~~do avião~~ ^{avião} mas por sorte eles não caíram dentro do Iraque Iraque, mas sim dentro do mar.

Quando ~~caíram~~ ^{caíram} no mar o impacto não foi tão ~~grande~~ ^{assustador} como se esperava. ~~Depois~~ ^{Depois} o avião demorou 30 minutos ~~a afundar~~ ^{a afundar} e os agentes ~~saíram~~ ^{saíram} demoraram ~~em~~ ^{em} 15 minutos. Eles foram salvos fora a ~~Estimada Spínla~~ ^{Estimada Spínla} Marinha do Iraque mas os árabes perceberam que eles ~~eram~~ ^{eram} portugueses porque a avião tinha a bandeira de Portugal na asa.

Os árabes ~~ficaram~~ ^{ficaram} ~~de~~ ^{de} ~~refém~~ ^{refém}, e ~~foram~~ ^{foram} ~~prenderam~~ ^{prenderam} ~~em~~ ^{em} dentro de uma jaula.

Passaram ~~em~~ ^{em} 5 dias e eles ainda estavam dentro da jaula.

Antônio de Spínla arranjou uma maneira de todos os agentes saírem da da jaula.

Ele disse:

- Vamos fingir que um de nós estava com um ataque ~~em~~ ^{em} cardíaco.

Todos os agentes concordaram com a ideia de Antônio de Spínla.

Um deles ~~relacionou-se~~ ^{relacionou-se} para desembolhar esse papel e lá aconteceu.

~~Em~~ ^{Em} ~~o~~ ^o Jackson deitou-se no chão, apertou que estava sem ~~respiro~~ ^{respiro} ~~ox~~ ^{ox}. Começaram todos ~~em~~ ^{em} gritar e à espera que ~~eles~~ ^{eles} ~~fossem~~ ^{fossem} ajudados.

Um deles ~~para~~ ^{para} ajudar ~~o~~ ^o mas ~~ele~~ ^{ele} não esperou que isso fosse uma cilada, quando a segurança estava a ajudar ~~o~~ ^o Jackson desam-lhe murros e pontapés até perder a consciência.

Roubaram-lhe as chaves, a roupa e a arma, ~~o~~ ^o Antônio de Spínla foi o escolhido para se desfazer.

Ele foi até ao corredor e tocou a saída.

Antônio de Spínla encontrou a saída, e ajudou os colegas a sair da prisão, quando saíram ~~com~~ ^{com} ~~os~~ ^{os} realizaram a cilada.

Quando estavam à espera do Jackson repararam que estava a haver ~~uma~~ ^{uma} ~~de~~ ^{de} ~~gritos~~ ^{gritos}.

~~De repente, quando~~ ^{Quando} Jackson chegou ao ~~de~~ ^{de} dos colegas, Antônio de Spínla ~~contou~~ ^{contou} ~~os~~ ^{os} ~~seus~~ ^{seus} ~~colaboradores~~ ^{colaboradores} disse ~~que~~ ^{que} ~~teria~~ ^{teria} ~~de~~ ^{de} ~~estar~~ ^{de} ~~que~~ ^{de} devia de estar a haver um ataque terrorista.

~~Repararam~~ ^{Repararam} ~~que~~ ^{que} ~~o~~ ^o Iraque estava a ser invadido ~~pelos~~ ^{pelos} ~~portugueses~~ ^{portugueses} ~~colaboradores~~ ^{colaboradores} ~~foram~~ ^{foram} ~~ajudados~~ ^{ajudados} ~~as~~ ^{as} ~~suas~~ ^{suas} ~~vidas~~ ^{vidas} ~~e~~ ^e

Erão os colegas do Iraque ganharam a batalha e voltaram para casa

Durante

Escrita

Falta o título

Há muitos anos, um militar chamado António Spínola foi recrutado pelas forças especiais, para uma missão no Iraque.

António Spínola era grande, forte e um dos melhores agentes da sua companhia.

Quando se dirigiu para a sua missão, ainda dentro do avião, deparou-se com um míssil a ir contra a asa do avião, mas, por sorte, eles não caíram na cidade dentro do Iraque, mas, sim dentro do mar. Quando caíram no mar, o impacto não foi tão assustador, como se esperava. O avião demorou 30 minutos, a afundar e os agentes demoraram 15 minutos.

Eles foram salvos pela a-Marinha do Iraque, mas os Árabes perceberam que eles eram portugueses, uma vez que a-essa do avião tinha a bandeira de Portugal, na-asa.

Os Árabes fizeram-nos de-reféns, e prenderam-nos dentro de uma jaula.

Passaram-se 5 dias e eles ainda estavam dentro da jaula.

António de Spínola arranhou uma maneira de todos os agentes saírem da jaula, e disse:

– Vamos fingir que um de nós está a sofrer com um ataque cardíaco.

Todos os agentes concordaram com a ideia de António de Spínola.

Um deles, o Jackson, voluntariou-se para desempenhar esse papel, e aconteceu.

O Jackson deitou-se no chão, para parecer que estavam sem ar. Começaram todos a gritar à espera que eles viessem em seu auxílio, ajudar.

Um deles veio ajudar, mas ele não esperava que isso fosse uma cilada. No momento em que a segurança estava a ajudar Jackson, deram-lhe murros e pontapés até perder a consciência.

Roubaram-lhe as chaves, a roupa e a arma. António de Spínola foi o escolhido para se disfarçar. Ele foi até ao corredor, e procurou a saída e encontrou-a.

António de Spínola encontrou a saída, e depois, ajudou os colegas a sair da prisão, quando saíram realizaram a cilada.

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por "(...) ir contra a asa do mesmo (...).

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por outro conector de oposição.

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir esta palavra por "grande".

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir pela Marinha Iraquiana, tal como nós temos a Marinha Portuguesa.

Ana Rita Gomes Botequim
Poderiam substituir por "fingir" ou "simular".

Ana Rita Gomes Botequim
Eles quem?

Ana Rita Gomes Botequim
Ele quem?

Ana Rita Gomes Botequim
O nome próprio é sempre escrito com letra maiúscula.

Quando estavam à espera do Jackson, repararam que estavam a haver estava a haver demasiados tiros. Logo se seguida, Jackson aproximou-se dos colegas.

Quando Jackson chegou ao pe dos colegas, António de Spínola disse que devia estar a haver ser um ataque terrorista. No entanto, eram os colegas deles. Portugal ganhou a batalha e voltaram para casa.

Eram os colegas deles, Portugal ganhou a batalha e voltaram para casa.

A – Coerência das frases e dos verbos.

B – Repetição de conectores.

C – Repetição de palavras.

D – Palavra mal escrita.

Observações:

Aspetos positivos:

Respeitou a estrutura do texto (princípio, meio e fim);

Criatividade, no sentido em que colocaram intervenientes que participaram na História de Portugal e elementos das Forças Armadas Portuguesas.

Utilizaram um marcador do discurso direto adequado.

Diversificação do vocabulário ("deparar", "agentes", "consciência", entre outros).

Aspetos a melhorar:

Ausência de título.

Falta de ligação entre ideias.

Repetição dos mesmos conectores (Ex: "mas", "quando"). Deveriam variar os conectores de oposição, adição, entre outros.

Uso reduzido de pronomes pessoais. Ex: Em vez da repetição do nome de "António de Spínola" e "os agentes", podem recorrer a estratégias de substituição.

Pontuação, em particular o uso da vírgula e de ponto final.

Acentuação, como por exemplo o "ã" e o "saíram".

Ortografia. Ex: "recrotado" em vez de "recrutado"; confusão entre "ã" e o "há".

Ana Rita Gomes Botequim
Formatou: Realce

Ana Rita Gomes Botequim
Podem substituir por "regressaram a casa".

Ana Rita Gomes Botequim
Nome próprio!

A guerra

Há muitos anos, um militar chamado António Spínola foi recrutado pelas forças especiais, para uma missão no Iraque. Ele era grande, forte e um dos melhores agentes da sua companhia.

Quando se dirigiu para a sua missão, ainda dentro do avião, deparou-se com um míssil a ir contra a asa do mesmo, mas, por sorte, caíram no mar e não na cidade de Iraque. Contudo, ao caírem no mar, o impacto não foi tão grande, como se esperava. O avião demorou 30 minutos a afundar e os agentes demoraram 15 minutos a sair do mesmo. Eles foram salvos pela Marinha Iraquiana, no entanto, os Árabes perceberam que eles eram portugueses, uma vez que a asa do avião tinha a bandeira de Portugal.

Os Árabes fizeram-nos reféns, e prenderam-nos dentro de uma jaula, permanecendo mais de cinco dias na mesma.

António de Spínola arranjou uma maneira de todos os agentes saírem da jaula e disse:

– Vamos fingir que um de nós está a sofrer um ataque cardíaco.

Todos os agentes concordaram com a ideia de António de Spínola.

O Jackson, um dos prisioneiros, voluntariou-se para desempenhar esse papel. Assim, deitou-se no chão, para simular que estava sem ar. Começaram todos a gritar à espera de que os militares árabes viessem em seu auxílio. Até que, um deles veio ajudar, porém não esperava que isso fosse uma cilada. No momento em que o segurança estava a ajudar Jackson, deram-lhe murros e pontapés até perder a consciência.

Roubaram-lhe as chaves, a roupa e a arma. António Spínola foi o escolhido para se disfarçar. Ele foi até ao corredor, procurou a saída e encontrou-a. Depois, ajudou os colegas a sair da prisão.

Enquanto estavam à espera do Jackson, repararam que estava a haver demasiados tiros. Logo de seguida, Jackson aproximou-se dos colegas. António Spínola disse que devia ser um ataque terrorista. No entanto, eram os colegas deles.

Por fim, Portugal ganhou a batalha e regressaram para casa.

Anexo XIII – Sequência de intervenção do quinto grupo

Antes

Textualização

Um certo dia eu a Rapa, cientista de 20 anos fui de férias para Algarve com duas amigas uma chamada Ana, polícia com 20 anos e Sopi, esticista de 21 anos.

Estava no meu laboratório a desenvolver o meu novo projecto quando aparece um portal. Chamei as minhas amigas que estavam na cozinha, elas vieram logo a correr, eu entrei. Depois as minhas amigas assustadas vieram também. Quando chegámos estava tudo igual, por isso pensamos que estávamos no mesmo lugar. Quando subimos vimos que a casa estava diferente, tinha as coisas mais modernas, mais caras e mais bonitas. Fomos lá forte ver o que se passava e observamos que estava tudo diferente. Quando estávamos a observar ouvimos um barulho a vir do laboratório, fomos a correr para lá. Pensámos que podia ser o portal aberto mas quando vimos era Master Mind um famoso vilão de Itália. Escondemo-nos para ver o que ia fazer, foi assim que vimos Master Mind a tentar reparar o portal, porque também tinha desaparecido no mundo paralelo. Eu armada com beringa fui tentar combatê-lo, e como já esperava fiquei presa. Aí para tentar combatê-lo dev-lhe com o bastão. Master Mind ficou no chão e ela foi-me tirar de cima. Eu depois de sair de cima peguei no comando mas tinha de colocar um código, claramente eu não sabia, então ela decidiu prender-lo para ele. Quando acordou confessou-se o código. Enquanto Master Mind não acordava eu ia tentando

decifrar o código. Finalmente Master Mind acordou, mas não queria confessar o código. Então eu consegui decifrar o código, mas antes de abrir o portal Master Mind fugiu e passou-o para mim, antes de passar o portal arrancou o comando das minhas mãos e o portal fechou-se. Para conseguirmos sair daquele mundo tive de fazer um novo comando.

Assim que fiz o comando abriu logo o portal e saímos daquele mundo paralelo e estranho. Quando chegámos estava lá o vilão em nossa casa e nós de surpresa prendemos ele. E assim conseguimos escapar e passar umas boas e incríveis férias juntas.

Falta o título

Num certo dia, ~~Eu~~ chamo-me a Rafa, sou uma cientista com 20 anos de idade e decidi ir de férias para Algarve, com duas amigas: a primeira ~~uma~~ chama-se Ari, uma polícia com 20 anos e a ~~Sofi~~, uma estilista de 21 anos.

Num certo dia, ~~Estava~~ no meu laboratório a desenvolver ~~um~~ meu novo projeto quando, aparece um portal. Rapidamente, ~~c~~ chamei as minhas amigas, que estavam na cozinha, elas vieram logo a correr, eu entrei. Depois, as minha amigas assustadas vieram ~~também~~ também. Quando chegámos, estava tudo igual, por isso, ~~pensávamos~~ estávamos que ~~estávamos~~ estávamos no mesmo lugar. Quando subimos, ~~viemos~~ vimos que a casa estava diferente, tinha as coisas mais modernas, mais caras e mais bonitas. Fomos lá fora ver o que se passava e observámos que estava tudo diferente. Quando ~~estávamos~~ estávamos a observar, ouvimos um barulho a vir do laboratório. ~~Fomos~~ Fomos a correr para o laboratório. ~~lá~~ lá. Pensámos que podia ser o portal aberto, mas quando vimos era o Master Mind, um famoso vilão de Itália. Escondemo-nos para ver o que ia fazer. ~~Foi~~ Foi assim que vimos o Master Mind a tentar reparar o portal, porque também tinha ficado preso no mundo paralelo. Eu armada em heroína, fui tentar ~~combate-lo~~ combate-lo, e, como já esperava, fiquei presa. Ari para tentar ~~combate-lo~~ combate-lo deu-lhe com o bastão. O Master Mind ficou no chão e ela foi-me tirar da cela. Eu, depois de sair da cela, peguei no ~~comando~~ comando, mas tinha de colocar um código. ~~C~~ Claramente, eu não sabia, então ela decidiu ~~prender-lo~~ prender-lo para que quando ele acordasse confessasse o código. ~~quando~~ quando ~~acordar~~ confessa-se o código. Enquanto o Master Mind não acordava, eu ia tentando decifrar o código. Finalmente, o Master Mind acordou, mas não queria confessar o código. Então, eu consegui descobrir ~~o código~~ o código, mas antes de abrir o portal, o Master Mind fugiu e ~~passou-o~~ passou-o, antes de passar o portal arrancou o comando das minhas mãos e o portal fechou-se. Para conseguirmos sair daquele mundo, eu tive de construir de fazer um novo comando.

Assim que fiz o comando, abri logo o portal e saímos daquele mundo paralelo e estranho. Quando chegámos, estava lá o vilão em nossa casa e nós de surpresa ~~prendemo~~ prendemo ~~os ele~~ os ele. E assim, conseguimos escapar e passar umas boas e ~~incriveis~~ incriveis férias juntas.

Ana Rita Gomes Botequim

Podem substituir por "No momento, em que...".

Ana Rita Gomes Botequim

Podem substituir por "decidimos correr...".

Ana Rita Gomes Botequim

Podem substituir por "porém, no entanto, entre outros".

Ana Rita Gomes Botequim

Podem substituir por "imediatamente, prontamente...".

Ana Rita Gomes Botequim

Podem substituir por "Por fim; para terminar...".

A – Coerência das frases e dos verbos.

B- Repetição de conectores.

C- Repetição de palavras.

D- Palavra mal escrita.

Observações:

Aspetos positivos:

Respeito pela estrutura do texto (princípio, meio e fim);

Criatividade, no sentido em que abordaram uma temática futurista, com a presença de um portal.

Diversificação de conectores.

Variação de vocabulário. Ex: "heroína" e "vilão".

Aspetos a melhorar:

Ausência do título.

Uso de conectores diversificados, apesar de utilizarem vários, ao longo do texto, ainda é necessário não repetir alguns frequentemente. Ex: "mas" e "quando".

Utilização de mais pronomes pessoais.

Pontuação, em particular o uso da vírgula e do ponto final.

Acentuação das palavras (Ex: "combatê-lo")

Sintaxe. Evitar frases longas.

Organização e coerência das ideias.

Mundo paralelo

Eu, chamo-me Rafa, sou uma cientista com 20 anos de idade e decidi ir de férias para Algarve, com duas amigas: a primeira chama-se Arí, uma polícia com 20 anos e a Sofi, uma estilista de 21 anos.

Num certo dia, estava no meu laboratório a desenvolver um novo projeto quando, aparece um portal. Rapidamente, chamei as minhas amigas, que estavam na cozinha, elas vieram logo a correr, no momento em que, eu entrei naquele espaço misterioso. Sem pensarem, as minha amigas também entraram naquele portal.

Do outro lado, parecia tudo igual, por isso, pensávamos que estávamos no mesmo lugar. Quando subimos, vimos que a casa estava modificada, uma vez que tinha coisas mais modernas, mais caras e mais bonitas. Momentos depois, dirigimos-nos ao jardim, para ver o que se passava e observámos que estava tudo diferente. Enquanto, estávamos a olhar, ouvimos um barulho a vir do laboratório e fomos a correr para o local. Pensámos que o portal poderia estar aberto, mas verificámos que era o Master Mind, um famoso vilão de Itália.

Nesse instante, escondemo-nos para ver o que ele ia fazer, até que percebemos que o vilão estava a tentar reparar o portal, pois também tinha ficado preso no mundo paralelo. Eu armada em heroína, fui tentar combatê-lo, e, como já esperava, fiquei presa. Ari para tentar derrubá-lo bateu-lhe com o bastão. O Master Mind ficou estendido no chão e a minha amiga foi-me tirar da cela. Eu, depois de sair, peguei no comando, porém tinha de colocar um código. Claramente, eu não sabia, então ela decidiu prendê-lo para que quando ele acordasse confessasse o código. Enquanto, o Master Mind não acordava, eu ia tentando decifrar o código.

Finalmente, o Master Mind acordou, no entanto, não queria confessar o código. Então, eu consegui descobri-lo. Contudo, antes de abrir o portal, o Master Mind fugiu e arrancou o comando das minhas mãos e o portal fechou-se. Para conseguirmos, sair daquele mundo, eu tive de construir um novo.

Assim que fiz o comando, abri rapidamente o portal e saímos daquele mundo paralelo e estranho. Quando chegámos, o vilão estava em nossa casa e nós de surpresa prendemo-lo. Por fim, conseguimos escapar e passar umas boas e incríveis férias juntas.

Anexo XIV – Nota de campo do dia 21 de maio de 2021

NOTA DE CAMPO

Dia: 21 de maio de 2021

Horas: 08h:30m – 10h:10m

Hoje, realizei uma atividade de estudo autónomo, que pretendia colmatar as dificuldades face aos conteúdos gramaticais da turma.

Em geral, a turma revelou ter gostado deste tipo de atividade, não sendo uma atividade realizada com frequência, apenas apontaram como aspetos a melhorar o tempo, ou seja, a duração da realização de todas as tarefas.

Questionei a turma se os cartões com a explanação dos conteúdos (ver figura 1) tinham auxiliado a realização da tarefa, constatei que alguns alunos consideraram relevante o papel da explanação, tendo revelado os mesmos que irão colar no caderno diário para poderem utilizar mais tarde. Porém, outros alunos manifestaram mais facilidade, nesta sessão, em classificar a subclasse dos verbos, visto que tinham na sua presença a explanação teórica dos conteúdos.

The figure consists of three theoretical cards. The first card, titled 'Funções sintáticas', lists various grammatical functions such as 'Sujeito simples', 'Verbalizante', 'Complemento direto', 'Complemento indireto', 'Complemento ablativo', 'Predicativo do sujeito', 'Complemento Agente da Passiva', and 'Modificador'. The second card, titled 'Subclasse dos Verbos', lists verb classes like 'Verbo principal intransitivo', 'Verbo principal transitivo', 'Verbo auxiliar', and 'Verbo copulativo'. The third card is a diagram showing the transformation between 'Frase Ativa' (Active Sentence) and 'Frase Passiva' (Passive Sentence). In the active sentence, 'O pirata' is the subject and 'derrubou' is the verb, with 'o palmeira' as the direct object. In the passive sentence, 'A palmeira' is the subject and 'foi derrubada' is the verb, with 'pelo vento' as the agent. Arrows indicate the flow of information between these elements.

Figura 1 – Cartões teóricos dos conteúdos gramaticais

Um aluno referiu que conseguiu colmatar alguns conteúdos como a identificação das frases ativas e passivas, mas ainda apresentava dificuldades na transformação das frases passivas em ativas, pelo que, aquando da realização da ficha, se verificou com o autocorretivo que ainda apresentava algumas frases erradas, sendo necessário realizar novamente outras atividades que possam colmatar as dificuldades de todos os alunos da turma.

A utilização do Armário Gramatical foi uma estratégia de motivação que se revelou um sucesso, pois, quando apresentei o mesmo à turma, demonstraram muito empenho em utilizarem este recurso, bem como realizarem a atividade que se seguia. Sinto que valeu todo o esforço dedicado à construção deste recurso.

Ao nível do comportamento, apesar de ser uma atividade que não estavam habituados a realizar, os alunos se demonstraram muito serenos e predispostos para realizarem a atividade proposta. Para melhor compreensão do meu estudo, apresento abaixo o recurso que construí



Figura 2 – Armário Gramatical

